

**ELIANE SPLITER FLORIANI**

**(DES)CONTINUIDADES E CONTRADIÇÕES  
DO ENSINO TÉCNICO NO CEFET/SC -  
UNIDADE DE JARAGUÁ DO SUL**

**FLORIANÓPOLIS  
2005**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO  
LINHA DE PESQUISA: TRABALHO E EDUCAÇÃO

**(DES)CONTINUIDADES E CONTRADIÇÕES  
DO ENSINO TÉCNICO NO CEFET/SC -  
UNIDADE DE JARAGUÁ DO SUL**

ELIANE SPLITER FLORIANI

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Centro das Ciências da Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do Professor Dr. Ari Paulo Jantsch.

Florianópolis  
2005



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**(DES)CONTINUIDADES E CONTRADIÇÕES  
DO ENSINO TÉCNICO NO CEFET/SC -  
UNIDADE DE JARAGUÁ DO SUL**

Dissertação submetida ao Colegiado do Curso de  
Mestrado em Educação do Centro de Ciências em  
Educação em cumprimento parcial para a  
obtenção do título de Mestre em Educação.

**APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA EM 17/03/2005**

Dr. Ari Paulo Jantsch (CED/UFSC – Orientador)

Dr. Domingos Leite Lima Filho (CEFET/PR – Examinador)

Dr<sup>a</sup>. Valeska Nahas Guimarães (CED/UFSC – Examinadora)

Dr<sup>a</sup>. Eneida Oto Shiroma (CED/UFSC – Suplente)

Eliane Spliter Floriani

FLORIANÓPOLIS / SANTA CATARINA / MARÇO / 2005

Ao meu esposo, Ivaristo,  
e aos nossos filhos Amanda, Alissa e Bruno.

## RESUMO

Esta dissertação analisa em que medida se diferencia a formação técnica integrada, anterior à REP de 1990, da formação técnica separada do nível médio, após a REP/1990, que está sob a forma modularizada, nos Cursos Técnicos Têxtil e em Eletromecânica, na Unidade de Jaraguá do Sul – CEFET/SC. O modo de investigação é o estudo de caso e o tratamento dos dados é predominantemente qualitativo. Foram realizadas 30 entrevistas semi-estruturadas, com professores, técnicos egressos da Unidade Escolar e supervisores de estágio das empresas. Nos fundamentamos em matrizes teóricas que concebem o Homem Universal como produto do Materialismo-Histórico, no qual, o Técnico é sujeito/sujeitado histórica e dialeticamente. Diante da diversidade e contradições presentes na forma e no conteúdo da educação profissional, em seu processo histórico, buscamos recuperar a concepção universal da educação, como ação humanizadora com perspectiva emancipatória, baseada na omnilateralidade e como forma alternativa à concepção tecnicista, fragmentada, utilitarista e reducionista de educação, voltada para o desenvolvimento unilateral do homem. Encontramos respaldo em vasta literatura sobre a educação profissional, fortalecendo nosso entendimento e permitindo estabelecer uma visão crítica da dinamicidade e do entorno da questão problematizada em relação à REP/1990 e ao ensino técnico. Aspectos estes, estabelecidos dentro de um contexto de políticas econômicas e sociais sob a ótica do neoliberalismo e da crença na suposta eficiência do mercado como órgão máximo benéfico da humanidade. Como resultados da pesquisa, podemos evidenciar que a estrutura do sistema de formação profissional, desta Unidade Escolar, tem possibilitado a integração ao mundo do trabalho do técnico egresso de ambas as modalidades. Enquanto o capital exige, cada vez mais, maior escolaridade do trabalhador, que adquire competências e habilidades, técnicas e gerais, somadas aos atributos pessoais, para atender o processo de acumulação flexível, os cursos técnicos modularizados, ao nosso olhar, cerceiam cognitivamente o perfil deste profissional. Isso se agrava com a proposta modularizada e aligeirada do curso; a ênfase em noções cognitivas; o *aparteid* entre cultura geral e cultura técnica; a dicotomia entre teoria e prática. Tendenciosamente, ocorre uma naturalização da ampliação das atividades laborais para o técnico na indústria, oblitera-se o *status* e, concomitantemente, reduz-se o salário médio geral. A formação técnica é fundamental para ingressar num posto de trabalho técnico, mas, para quem já está empregado quando se forma, não há, necessariamente, incremento salarial, sem promoção interna, fato que atinge os técnicos de ambas as modalidades. Outro aspecto revelado, no perfil do técnico modularizado, diz respeito ao enclausuramento do sonho de fazer um curso superior e do enfraquecimento da dimensão social enquanto identidade coletiva técnica. Em ambas as modalidades, revelou-se presente uma *cultura de acomodação*, quanto a concluir o estágio curricular e diplomar-se como técnico. No que tange à docência, revela-se o caos conceitual e uma aparente mudança metodológica em suas aulas. Finalmente, mudanças na educação não se fazem por decreto, ou talvez, este tenha sido o objetivo: não mudar muito.

## ABSTRACT

This master thesis analyzes to what extent the integrated technical education, prior to 1990's REP, can be differentiated from the separate technical education, post 90's REP, at the secondary level, which is formatted into modules, in the Textile and Electromechanical technical courses at Jaraguá do Sul branch - CEFET/SC. This is a case study investigation and the treatment of the data is predominantly qualitative. 30 semi-structured interviews have been carried out with professors, technicians who had graduated at that branch and companies' training supervisors. This research is based on theoretical assumptions that conceive the Universal Man as a product of Historical Materialism, in which the Technician is the subject/subjected historically and dialectically. Facing the diversity and contradictions present in the form and content of professional education, in its historical process, we aim to recover the universal concept of education, as a humanizing action with an emancipating perspective, grounded on many-sidedness and as an alternative form to the technicist, fragmented, utilitarian and reductionist concept of education that is directed towards the unilateral development of men. We have drawn upon the vast literature on professional education, which strengthened our understanding, and allowed a critical view, of the dynamism and context of the issues related to the REP/1990 and technical education. Those issues were established within the context of neoliberal social and economic policies and the belief in the supposed efficiency of the market as the highest beneficial agent of mankind. As results of the research, we can highlight that the structure of the professional education system of that particular branch has made possible the integration between the labor market and the technicians leaving the unit from both modules. While the capital demands, more and more, higher levels of schooling of the worker, who acquires general and technical skills and competence in addition to personal qualities, to fulfill the flexible accumulation process, the technical courses in modules, in our view, cognitively reduce the profile of this professional. This is aggravated with the proposal of modules and time reduction of the course; the emphasis on cognitive notions; the *apartheid* between general culture and technical culture; and the dichotomy between practice and theory. In a biased way, the increase of the labor activities for the technician in the industry is naturalized, *status* is obliterated and, concomitantly, the average salary is reduced. Technical education is fundamental for a position as a technician but, for those who are already working when they graduate, there is no, necessarily, salary increase without internal promotion, a fact that affects the technician of both types of modules. Another aspect found, in the profile of the technician who studied through modules, is concerned with being confined to the dream of having a higher education diploma and the undermining of the social dimension while a collective identity of technicians. In both modalities, a *culture of accommodation* was present regarding the conclusion of the training period and graduation as a technician. In relation to teaching, a conceptual chaos and an apparent methodological change were found. Finally, changes in education are not effected through decrees, or perhaps, this has been the objective so far: avoid changes.

## AGRADECIMENTOS

Este mestrado é a concretização de mais um sonho, que pôde ser realizado graças às condições objetivas estabelecidas nestes últimos dois anos. Condições essas propiciadas pela UFSC, pelo CEFET/SC e pela Família.

Desse conjunto, quero destacar:

- Os sorrisos, as palavras de apoio dos colegas e amigos do CEFET/SC – JS, que endossaram este trabalho.
- A liberação para os estudos concedida pelo CEFET/SC, sem a qual não seria possível este aperfeiçoamento profissional.
- A concessão de 10 meses de bolsa de estudos pelo CNPQ.
- A acolhida da academia da UFSC e, em especial, o Professor Ari Paulo Jantsch, pelas orientações na pesquisa dissertativa.
- As contribuições e sugestões do Prof. Domingos Leite Lima Filho, Prof<sup>a</sup>. Valeska Nahas Guimarães e da Prof<sup>a</sup>. Eneida Oto Shiroma, presentes da qualificação ao exame final de banca.
- As “trocas de figurinhas” realizadas com a amiga Adriana Turmina que, ao dividir as angústias e incertezas do mestrado, ajudou o caminhar.
- A participação dos entrevistados, que se mostraram receptivos e atenderam prontamente o convite à pesquisa empírica.
- A dedicação da Rosemary e as valiosas contribuições feitas nos momentos de correção desse trabalho.
- O exemplo de vida dado pelos meus pais.
- A amiga Lenita, que compartilhou cada passo dessa caminhada.
- Os familiares e amigos pelo incentivo constante.
- O amigo, amante e companheiro Ivaristo, maior incentivador desta busca que, juntamente com Amanda, Alissa e Bruno, frutos dessa união, compreenderam os vários momentos de ausência.

A todos, os meus sinceros agradecimentos.

## SUMÁRIO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES .....	10
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS .....	11
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
O PROBLEMA, OBJETIVOS E METODOLOGIA.....	24
<b>1 O ENSINO TÉCNICO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL ..</b>	<b>29</b>
1.1 O CEFET/SC NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL .....	29
1.2 DESVELANDO INTENÇÕES E PRESSUPOSTOS: A REFORMA DE 1990 .....	38
1.3 O ENSINO TÉCNICO APÓS A LDBEN nº 9.394/1996 .....	45
1.4 QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL: DO ASSISTENCIALISMO AO MERCADO .....	50
<b>2 O ENSINO TÉCNICO FEDERAL EM JARAGUÁ DO SUL .....</b>	<b>61</b>
2.1 O ESPAÇO EM QUE SE ENCONTRA O CEFET/SC - JS.....	61
2.2 O CEFET/SC - JS: antecedentes históricos .....	65
2.3 CENÁRIO E PERSPECTIVAS PARA O CEFET/SC - JS.....	70
2.4 INDICADORES DE PESQUISAS REALIZADAS NO CEFET/SC –JS .....	71
2.5 CARACTERIZAÇÃO DOS CURSOS TÉCNICOS TÊXTIL E EM ELETROMECÂNICA CEFET/SC – JS .....	76
<b>3 ENTRECRUZANDO OLHARES .....</b>	<b>84</b>
3.1 POSIÇÃO, <i>STATUS</i> E O MERCADO DE TRABALHO DOS EGRESSOS DOS CURSOS TÉCNICOS DO – CEFET/SC - JS .....	85
3.2 A EMPREGABILIDADE OU LABORABILIDADE NO DISCURSO DA REP/1990 E NA REALIDADE DO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO .....	94
3.3 DOS OBJETIVOS ÀS COMPETÊNCIAS .....	101
3.4 MUDANÇAS APONTADAS NOS CURSOS TÉCNICOS DECORRENTE DA ADEQUAÇÃO À REP/1990 .....	107
3.5 CULTURA GERAL E/OU CULTURA TÉCNICA .....	113



<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>121</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>128</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>136</b>
APÊNDICE 1 ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES .....	137
APÊNDICE 2 ROTEIRO DE ENTREVISTA COM TÉCNICOS EGRESSOS DE 2002.....	139
APÊNDICE 3 ROTEIRO DE ENTREVISTA COM SUPERVISORES DE ESTÁGIO .....	144

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Gráfico 1</b>	Evolução das indústrias em Jaraguá do Sul, no período de 1993 a 2003.....	63
<b>Gráfico 2</b>	Evolução da Prestação de serviços em Jaraguá do Sul, no período de 1993 a 2003 .....	63
<b>Gráfico 3</b>	Relação candidato/vaga do Curso Técnico em Eletromecânica na Unidade de Ensino de Jaraguá do Sul, no período de 1999/1º semestre a 2004/2º semestre. ....	69
<b>Gráfico 4</b>	Relação candidato/vaga do Curso Técnico Têxtil na Unidade de Ensino de Jaraguá do Sul, no período de 1999/1º semestre a 2004/2º semestre.....	69
<b>Gráfico 5</b>	Empregabilidade dos alunos dos cursos técnicos integrados, em Eletromecânica e Têxtil, ao iniciarem o curso técnico na Unidade de Ensino de JS. ....	72
<b>Gráfico 6</b>	Empregabilidade dos egressos técnicos Têxtil e em Eletromecânica da Unidade de JS- CEFET/SC, em outubro de 2003.....	72
<b>Gráfico 7</b>	Atuação na área de eletromecânica e têxtil dos egressos dos cursos técnicos integrados, da Unidade de Ensino de JS.....	73
<b>Gráfico 8</b>	Índice de preparação para o mundo do trabalho dos técnicos da Unidade de JS CEFET/SC, segundo os egressos formados nos cursos técnicos integrados .....	74
<b>Quadro 1</b>	Origem dos ingressos, período 1996 a 2000, na Unidade de JS do CEFET/SC .....	75
<b>Quadro 2</b>	Comparativo do Curso Técnico em Eletromecânica modalidades integrado X pós-médio . ....	78
<b>Quadro 3</b>	Comparativo do Curso Técnico Têxtil – Malharia e Confecção: modalidades integrado X pós-médio .....	79

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAPP	Associação de Alunos Pais e Professores
ACIJS	Associação Comercial e Industrial de Jaraguá do Sul
AMVALI	Associação dos Municípios do Vale do Itapocu
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução para o Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CBO	Classificação Brasileira de Ocupações
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFET/SC	Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina
CEPAL	Comissão Econômica das Nações Unidas para a América Latina e Caribe
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNI	Confederação Nacional das Indústrias
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisa
DACUN	<i>Developing the Curriculum</i>
ETF/SC	Escola Técnica Federal de Santa Catarina
ETFs	Escolas Técnicas Federais
E1 a E12	Egressos Técnicos entrevistados
FETESC	Fundação do Ensino Técnico de Santa Catarina
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH –M	Índice e Desenvolvimento Humano Municipal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
JS	Jaraguá do Sul
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MTb	Ministério do Trabalho
OIT	Organização Internacional do Trabalho

ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental
PIB	Produto Interno Bruto
PL	Projeto de Lei
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROEP	Programa de Expansão de Educação Profissional.
P1 a P12	Professores entrevistados
REP	Reforma de Educação Profissional
RCN	Referenciais Curriculares Nacionais
SAI	Sistema de Avaliação Institucional
SEBRAE	Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SENAI	Serviço Nacional da Indústria
SEMTEC	Secretaria da Educação Média e Tecnológica
SESI	Serviço Social da Indústria
SESG	Secretaria da Educação do Segundo Grau
SIE –E	Serviço de Integração Escola-Empresa
SINE	Sistema Nacional de Empregos
S1 a S6	Supervisores entrevistados
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UnED/JS	Unidade de Ensino Descentralizada de Jaraguá do Sul
UNESCO	Oficina para Educação e Cultura das Organizações Unidas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## INTRODUÇÃO

Vivemos numa sociedade em constante **transição**, a qual passa por processos históricos definidos. Passou de agrária a industrial e agora, cada vez mais, centrada no conhecimento, sofre mudanças que comprometem o dia-a-dia das pessoas, das comunidades e das nações.

Defrontamo-nos, constantemente, com **inovações** tecnológicas e acompanhá-las, passa a ser um desafio. Não podemos ficar alheios às mudanças que o desenvolvimento tecnológico proporciona, mas, também, não podemos ser totalmente dependentes da técnica e desconsiderar as demais dimensões humanas.

As **transformações** tecnológicas trouxeram ao homem não somente comodidades, mas, também, melhorias na qualidade e manutenção da vida. Porém, a questão é: quem são os favorecidos com essas melhorias qualitativas? Todos os homens podem usufruir dos resultados proporcionados pelos conhecimentos científicos e tecnológicos gerados? Ao respondermos essas questões, percebemos facilmente o descompasso existente entre o desenvolvimento da tecnologia e o alcance desta pela humanidade. Enquanto esse descompasso for justificado pela “igualdade de oportunidades” na lógica de liberdade do sujeito em sua própria condição de existência, na qual o homem é livre para aproveitar as oportunidades existentes ou criá-las para gerar o desenvolvimento, a tendência do abismo entre as contradições sociais, culturais e econômicas é aumentar.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Na concepção smithiana, essa liberdade está circunscrita no âmbito do homem isolado, ou seja, ele é livre e, uma vez estabelecidos os mecanismos do mercado, todos são potencialmente capazes de se estabelecer, de produzir e de consumir. Sob este prisma, o poder reside nas pessoas e não nas grandes instituições, empresas ou governos, como se o capitalismo não se fundamentasse no processo de acumulação de capital que está relacionado à troca mercantil.

Poderíamos apontar diversas **contradições** nessa sociedade, na qual a ciência e a tecnologia avançaram em ritmo alucinante, mas, essas últimas, apesar de todas as inovações empreendidas, não conseguiram libertar o trabalhador da fadiga, do *stress* e nem mesmo permitir que ele tenha mais tranquilidade, satisfação, reconhecimento, segurança, saúde e conhecimentos, de forma a proporcionar condições para que atinja o mundo da *poésis*, do lazer, da liberdade.<sup>2</sup>

A conquista desse **mundo da liberdade** ou “reino da liberdade”, a que Marx (1980) se refere, parece estar cada vez mais distante do “reino da necessidade” para a maioria dos homens.<sup>3</sup> Esta liberdade anunciada na sociedade capitalista está estreitamente vinculada à propriedade e, como diz Saviani (2000, p.155), “É uma sociedade de proprietários livres”, na qual o trabalhador pode vender sua força-de-trabalho. Marx (2002) faz referência a esta libertação constatando a contradição na qual o trabalhador, ao se libertar da terra, despoja-se dos seus meios de existência e, conseqüentemente, resta-lhe a venda de sua força de trabalho para viver.

No compasso da revolução industrial, a força de trabalho passa a ser preparada, concentrada em ambientes próprios. A escola está ligada a esse

---

<sup>2</sup> A máquina foi sempre o grande sonho de libertação do homem: poupar suas mãos e reduzir sua jornada de trabalho. Marx (2002), em O Capital I, prenuncia a contradição e os antagonismos inseparáveis da aplicação capitalista da maquinaria que, aos olhos dos apologeticos economistas burgueses, não existe. “É incontestável que a maquinaria em si mesma não é responsável por serem os trabalhadores despojados dos meios de subsistência. [...] A maquinaria, como instrumental que é, encurta o tempo de trabalho: facilita o trabalho; é uma vitória do homem sobre as forças naturais; aumenta a riqueza dos que realmente produzem; mas, com sua aplicação capitalista, gera resultados opostos: prolonga o tempo de trabalho, aumenta sua intensidade, escraviza o homem por meio das forças naturais, pauperiza os verdadeiros produtores” (MARX, 2002, p.503).

<sup>3</sup> “O reino da liberdade não começa até ser ultrapassado o ponto em que é exigido o trabalho sob a premência da necessidade e da utilidade externa. Na própria natureza das coisas, ele fica além da esfera da produção material em sentido restrito. Tal como o selvagem tem de lutar com a natureza para satisfazer suas necessidades, para conservar sua vida e reproduzi-la, também o homem civilizado tem de fazê-lo, e tem de fazê-lo em todas as formas de sociedade e sob todos os possíveis sistemas de produção. Com sua evolução, o reino da necessidade natural expande-se, porque suas precisões crescem; ao mesmo tempo, porém, aumentam as forças de produção, por meio das quais aquelas são atendidas. A liberdade neste campo não pode consistir senão no fato de o *homem socializado, os produtores associados regularem seu intercâmbio com a natureza racionalmente, submeterem-se ao controle comum deles em vez de serem governados por ela como uma força cega*; eles realizam sua tarefa com o mínimo dispêndio de energia e nas condições mais compatíveis com sua natureza humana e mais dignas dela. *Mas continua sendo sempre um reino de carência*. Para além, inicia-se o desenvolvimento da força humana, que é seu próprio fim, o verdadeiro reino da liberdade, que, no entanto, só pode florescer tomando como base aquele mundo de carência” (MARX apud FROMM, 1975, p. 63 grifos do autor). Preservamos na íntegra essa passagem sob pena de perder o significado da relação entre o “reino da liberdade” e o “reino da necessidade”, dada por Marx.

processo como “[...] agência educativa ligada às necessidades do progresso, às necessidades de hábitos civilizados, que corresponde a vida nas cidades” (SAVIANI, 2000, p.157)<sup>4</sup>

Machado (1989a) nos auxilia a compreender como se dá a **gênese da escola capitalista**, como ocorre a incorporação da transmissão de conhecimentos úteis à produção, aos objetivos de sustentação e de legitimação do modo de vida social. Elucida, historicamente: como se deu a passagem da atuação das famílias e das corporações de ofício como promotoras de atividades educativas à produção, à escola capitalista; como a concepção artesanal é suprimida pelo crescimento da produção fabril, ou seja, o trabalho individual passa a ser coletivo; como a inserção da divisão de trabalho manufatureira consolida o poder burguês, induzindo os trabalhadores, antes independentes, a trabalhar sob uma mesma direção, a um mesmo objetivo: o capital. Uma vez que o trabalhador tem o conhecimento fragmentado do processo de produção, não dando mais conta do todo, faz-se necessária uma forma de transmitir aos trabalhadores os conhecimentos necessários à produção.

Nesse novo contexto, a escola, sob a égide do capitalismo, passa a constituir-se num

[...] acessório indispensável à produção, por preencher necessidades técnicas e políticas e sua diferenciação interna não é uma excrescência a ser superada no futuro, mas uma necessidade inerente ao capital em concorrência com o trabalho, pois lhe permite manipular os requisitos e exigências, de forma a lhe possibilitar maior lucro (MACHADO, 1989a, p.31).

No ímpeto de manter a sua hegemonia e garantir a sua expansão, o capitalismo industrial universaliza a escola como agência social de preparação para a inserção no mundo do trabalho. Na histórica relação entre a escola e o trabalho, percebemos que a educação escolar, nela o ensino profissionalizante,

---

<sup>4</sup> Ver também Manacorda (1991) e Enguita (1989).

servem ao capital.<sup>5</sup> Gomez (1995, p.45) exemplifica situações dessa relação: como, por exemplo, a própria escola fundada por Ford, em 1916. A Escola Industrial Ford tinha como pressuposto básico dar importância para a aprendizagem teórica que tivesse uma aplicação imediata dos conhecimentos.

Enguita (1989), ao estabelecer relação entre o mundo do trabalho e os processos educativos, chama a atenção para o "princípio da correspondência" existente entre as experiências vivenciadas na escola e o mundo da produção. Em seus estudos, atribui à escola ser um dos espaços que contribui na legitimação da ordem social, na socialização da força de trabalho de acordo com o lugar a ser ocupado, estratificando e fragmentando os trabalhadores e reconciliando as pessoas com o seu pressuposto destino social.

Mas, o que esperamos da escola é que essa contribua para a conquista da cidadania e que seja um dos espaços possíveis de construção de cidadãos, de uma sociedade mais justa e igualitária. No entanto, observamos o contrário. As pessoas são regidas para manterem e reproduzirem o sistema, perpetuando as diferenças sociais. A sociedade atual, ou melhor, o sistema capitalista que nela prevalece, utiliza a escola como instrumento de reprodução dos seus indivíduos, segundo o interesse do capital.

Enguita (1989), ao desmitificar a relação existente entre educação e trabalho no sistema capitalista, desvela a face oculta da escola e o interesse em não se mudar essa função que, sutilmente, se estabelece desde a educação infantil à educação profissional.

Kuenzer (1989) enfatiza a necessidade de se superar o caráter estreito que a profissionalização tomou, para pensar na possibilidade de uma formação que permita um "fazer pensado", que alie teoria e prática, pela mediação histórica de como foi construído, por quem foi construído e a quem serve ou tem servido.

Dessa forma, a educação profissional seria uma ação educativa que ultrapassasse a dimensão técnica para atingir a dimensão política, permitindo que o trabalhador compreendesse a história e os limites de sua prática, como o seu

---

<sup>5</sup> Salientamos que, baseado em Enguita (1989), toda educação escolar tem um sentido formal, tem um sentido geral de educação formal, na medida em que forma/conforma sujeitos sociais para se inserirem de modo adaptado a uma determinada ordem. Isto, porém, não se dá sem contradições e resistências.



viver se articula com as relações de produção: de forma transformadora ou mantenedora dessas relações (KUENZER, 1989).

Novas leis, diversos programas e propostas são desenvolvidos; mas, pelo que constatamos, quase nunca são suficientes ou eficientes como esperávamos, para sanar ou minimizar o estado de pobreza e miséria - seja ele de ordem econômica, política, cultural ou educacional - no qual muitos brasileiros se encontram. Assim, as **(des)continuidades** marcam as reformas educacionais e, em seu âmago, engendram-se **contradições**, evidenciadas pelas tensões entre a teoria/prática, adesão/resistência, conservação/transformação, formação unilateral/omnilateral, individualização/coletividade, saber-fazer/fazer-pensado, alienação/emancipação, especialização/politecnia, qualificação/desqualificação, entre outras.

Diante desse quadro, não podemos esperar passivamente que tudo se resolva nas/pelas esferas educacionais superiores<sup>6</sup>. É necessário que professores, na condição de trabalhadores sociais, tenham maior preocupação com os objetivos e finalidades de um processo educativo comprometido com o desenvolvimento pleno das pessoas. Neste sentido, a formação **omnilateral** colabora para formar o homem consciente dos problemas do seu tempo, do seu mundo, tornando-o capaz de realizar operações críticas e criativas de análise e de síntese, que possibilitem ao sujeito, mediante a uma visão totalizante dos fatos isolados, compreender a sociedade e intervir, tomar decisões coerentes com um projeto que vise à humanização e à emancipação social.

Este é um grande desafio a ser enfrentado pela educação que tem como finalidade a formação de sujeitos historicamente situados. Considerando que essa formação educativa não pode prescindir das dimensões pessoal e profissional do sujeito, o desafio se traduz no papel essencial da ação formativa, considerando a prática docente um elemento dinamizador da relação entre o sujeito, o conhecimento científico e tecnológico e a cidadania.

---

<sup>6</sup> Referimo-nos por esferas educacionais superiores os órgãos administrativos como o MEC, que através de reformas educacionais quer estabelecer, mudanças na postura e metodologia utilizada pelos docentes, pela imposição de Decretos ministeriais.

Nesse sentido, perguntamo-nos se os cursos técnicos do Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina - CEFET/SC<sup>7</sup> - Unidade de Jaraguá do Sul - estão contribuindo para a formação de sujeitos capazes de exercer plenamente a cidadania e uma profissão ou, se a formação ofertada por este se direciona unilateralmente para a inserção imediata no mercado de trabalho.

O desenvolvimento da pesquisa “(Des)continuidades e contradições do ensino técnico no CEFET/SC - Unidade de Jaraguá do Sul” nasceu do compromisso que temos com a educação e a preocupação quanto à sua qualidade. Como docente integrada ao CEFET/SC, na formação de jovens e adultos, do ensino médio e de cursos técnicos, vivenciamos “sofridamente” o processo de tentativa de implementação da reforma educacional, instituída a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/1996 e do Decreto nº 2.208/1997. Essa forçosa transformação despertou algumas inquietações em relação à concepção de educação que nutríamos e para a qual precisaríamos nos “adequar”. Tal situação provocou a busca de um entendimento mais aprofundado, reflexivo e crítico para o que estava ocorrendo.

O conhecimento adquirido nas disciplinas que freqüentamos no curso de Mestrado de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, a participação em discussões sobre o assunto e as leituras feitas, certamente nos permitiram uma maior aproximação das “respostas” que buscávamos encontrar e, ao mesmo tempo, redirecionaram o nosso tema de pesquisa, a partir da problemática que ficava cada vez mais clara.

Por esses motivos, a pesquisa centrou-se nos sujeitos que, de alguma forma, tiveram envolvimento com os cursos de formação profissional nas áreas têxtil e eletromecânica do CEFET/SC – Unidade de JS, o qual, junto com as demais instituições locais, atende a demanda de formação de força-de-trabalho especializada nesta região.

De 1994 a 1998, os cursos técnicos desta Unidade eram integrados ao ensino médio, oferecendo educação geral e educação profissional na mesma

---

<sup>7</sup> A Escola Técnica Federal de Santa Catarina - ETF/SC foi transformada, em março de 2002, em CEFET/SC: Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina.

grade curricular. Após a Reforma da Educação Profissional da década de 1990 – REP/1990, provocada pela nova LDBEN nº 9.394/96, pelos decretos, pelas resoluções e pelas portarias ministeriais, seguiu-se uma longa caminhada de reestruturação curricular dos cursos técnicos existentes. Assim, a partir de 2000, o CEFET/SC - Unidade de JS passou a oferecer somente os cursos técnicos pós-médio, extinguindo, gradativamente, os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio.

Com o Decreto nº 2.208/1997, estabeleceu-se a separação formal entre o ensino técnico e o médio. Shiroma, ao analisar esse processo de transformação, afirma que "ocorreu um divórcio entre o ensino médio e o profissional técnico" (2002, p. 91). Um divórcio não amigável, pois deveríamos romper drasticamente com os conceitos e ações pedagógicas até então desenvolvidos. Em função da nova legislação, as instituições de ensino estabeleceram organizações e currículos específicos. "Ambos regidos pelo princípio da flexibilidade, com um ensino modular que ofereça condições de maiores oportunidades de entrada e saída do sistema tendo em vista a empregabilidade dos alunos" (op.cit., p. 91).

Assim como em toda rede federal, também em JS desencadeou-se um processo de pesquisa e discussão, envolvendo a comunidade escolar e industrial, com o objetivo de estabelecer e estruturar a organização curricular que visasse à qualificação desse profissional. Participaram, desse processo, docentes do CEFET/SC - Unidade de JS, egressos dos cursos técnicos da Unidade e profissionais atuantes e com vivência na indústria, incluindo empresários, gestores ou seus representantes.

No desenvolvimento dos trabalhos com esses profissionais, foram levantados dados que subsidiaram e definiram a construção do currículo do novo curso Técnico, nas áreas de Eletromecânica e Têxtil. Nesse currículo, conforme legislação vigente, foram atribuídas competências e habilidades <sup>8</sup> inerentes à formação e atuação do técnico na área da indústria.

---

<sup>8</sup> Competências: saberes articulados e mobilizados através de esquemas mentais. Habilidades: permitem que essas competências sejam colocadas em ação em realizações eficientes e eficazes (BRASIL, 2000, p.26). O Parecer do CNE/CEB nº 16/1999 define por competência profissional como "[...] a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o

Em 2004, o CEFET/SC - Unidade de JS já havia implementado os novos cursos e as primeiras turmas já se formaram. No entanto, percebemos a necessidade de uma reflexão maior, que permitisse analisar se o perfil profissional de conclusão<sup>9</sup>, traçado para esse técnico, condizia com as competências e habilidades apropriadas pelos egressos desses cursos. E ainda, se, a este técnico, é oferecida uma formação com a perspectiva de ele se constituir como um trabalhador mais consciente de sua realidade, mais ativo, autônomo, protagonista na construção de um mundo melhor.

Sabemos que, para atingir esses objetivos, o enfoque pedagógico escolar não pode ser direcionado puramente para o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos. Novos paradigmas se estabelecem no mundo produtivo, mas as modificações no mundo do trabalho não significaram transformações profundas nas relações sociais de produção, continuando a enfocar o trabalho como categoria central pertinente à contemporaneidade, independente das estatísticas delinearem um quadro desalentador ao trabalhador, apresentando índices crescentes de subemprego e desemprego.

A escola não pode ficar alheia a essas mudanças, pois, ela ainda é o lugar de referência para a apropriação dos saberes científicos e tecnológicos. Sendo assim, precisa cumprir com o seu papel de oferecer condições para o discente desenvolver-se. Condições que vão muito além da informação ou da transmissão de conhecimentos que lhe confirmem uma suposta “empregabilidade”. Ao que parece, a educação está, cada vez mais, voltada para o desenvolvimento dos aspectos comportamentais, atitudinais ou relacionais do homem. A questão é: a quem interessam esses aspectos? E mais: como a educação profissional de nível técnico se insere neste plano? Como Enguita (1989) e Bianchetti (2001) já observaram, a passagem pela escola é considerada imprescindível para o sistema capitalista obter um trabalhador preparado para a adesão, à docilidade, à adaptabilidade, à flexibilidade, disposto a colocar em ação suas competências.

---

desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho” e por habilidade o “saber-fazer relacionado com a prática do trabalho, transcendendo a mera ação motora”.

<sup>9</sup> O perfil profissional de conclusão é representado pelo conjunto das competências profissionais gerais do técnico da área e das competências específicas da habilitação oferecida (BRASIL, 2000, p.20).

Assim, está em jogo muito mais do que simplesmente adquirir saberes profissionais teóricos ou práticos, mas estar aberto, pronto para mudanças, predisposto a aprender e contribuir para o “seu” aperfeiçoamento.

Nesse contexto de transformação da sociedade, o conhecimento passa a ser o suporte de valoração humana. Por isso, assume uma importância cada vez maior, obrigando o homem a se preparar mais, a se capacitar diariamente, a voltar a estudar, enfim, a “aprender a aprender”, constantemente, novas habilidades e competências que atendam o mercado de trabalho. Sentido diametralmente oposto de um “aprender a aprender” que permita cultivar todos sentidos, a sensibilidade humana, possibilitando a emancipação<sup>10</sup>.

Duarte (2001) desmitifica o lema “aprender a aprender” e o universo ideológico neoliberal, inspirado no relatório Jacques Delors (1999), difundido no Brasil através dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN. Neste discurso, “a imagem produzida é a de um mundo em mudança vertiginosa, com conhecimentos sendo produzidos e divulgados com rapidez nunca vista, onde não há tempo a perder para quem deseja participar desse mercado de trabalho” (DUARTE, 2001, p.64). Dessa forma, o tempo, a motivação e a possibilidade de desenvolver qualquer tipo de reflexão crítica sobre a realidade ficam comprometidos, porque “todo seu tempo e todas as energias estarão voltados para a constante luta pela sobrevivência, obtida a duras penas por meio da interminável adaptação às sempre novas demandas do capitalismo” (id. Ibid. p. 65).

No que tange à Educação Profissional, observamos a tendência dessa direcionar-se à mercantilização generalizada e naturalizante, que ora se instala

---

<sup>10</sup> Nesse sentido, Fromm (1975) salienta que não é apenas em pensamento, mas por intermédio de *todos* os sentidos que o homem se afirma no mundo objetivo. Considerando o aspecto subjetivo, exemplifica: “O sentido musical do homem só é despertado pela música. [...] o significado de um objeto para mim só se estende (só faz sentido) para um sentido apropriado. [...] os *sentidos* do homem social são diferentes dos do homem não-social. É só por intermédio da riqueza desdobrada do ser humano que a riqueza da sensibilidade humana subjetiva (um ouvido musical, um olho sensível à beleza das formas, em suma, sentidos capazes de satisfação humana e que se confirmam como faculdades humanas) é cultivada ou criada. Pois não são apenas os cinco sentidos, mas igualmente os chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (desejar, amar etc.), em suma, a sensibilidade humana e o caráter humano dos sentidos, que só podem vingar através da existência de *seu* objeto, através da natureza humanizada. [...] Assim, a objetivação da essência humana, tanto teórica quanto praticamente, é necessária para *harmonizar* os *sentidos* humanos, e também para criar os *sentidos humanos* correspondentes a toda a riqueza do ser humano e natural” (FROMM, 1975, p. 121-2, grifos do autor).

nas Instituições Técnicas Federais em decorrência da REP/1990, principalmente após o Decreto nº 2.208/1997. Anteriormente a este decreto<sup>11</sup>, observávamos que, pelo menos teoricamente, havia abertura legal que propiciava a preocupação mais centrada na formação do homem integral. Um homem que pudesse se desenvolver como ser pensante, capaz de refletir a teoria e a prática, tornando-se capaz de decidir, de repensar, criar, avaliar, criticar, tomar decisões além do universo estritamente profissional, unilateral, fragmentado, voltado unicamente à produção e acumulação do capital. Nas atuais circunstâncias, parece-nos que o ensino técnico está explicitamente voltado ao saber fazer, fragilizando o homem perante as potencialidades existenciais.

Consideramos que

A maneira pela qual os homens produzem seus meios de subsistência depende, antes de mais nada, da natureza dos meios concretos de que dispõem e têm de reproduzir. Este modo de produção não deve ser considerado com mera reprodução da existência física dos indivíduos. É, antes, uma forma definida de atividade desses indivíduos, uma forma definida de expressarem sua vida, um *modo de vida* definido de parte deles. Como os indivíduos exprimem sua vida, assim eles o fazem. O que ele são, portanto, coincide com a produção deles, tanto com o que produzem quanto com o *como* produzem. A natureza dos indivíduos depende, assim, das condições materiais determinantes de sua produção (MARX apud FROMM, 1975, p. 21, grifo do autor).

Fromm (1975), ao analisar o conceito marxista de homem, elucida que a meta é libertar o homem da pressão das necessidades econômicas, de modo a poder ser completamente humano. Marx está fundamentalmente interessado na emancipação do homem como indivíduo, “na superação da alienação, na restauração da capacidade dele para relacionar-se inteiramente com seus semelhantes e com a natureza” (FROMM, 1975, p. 16).

Assim, é muito importante entender a idéia fundamental de Marx, na qual o homem faz sua própria história; ele é seu próprio criador: “O homem dá a luz a si próprio no decurso da história. O fator essencial deste processo de autocriação da raça humana está na sua relação com a natureza” (FROMM, 1975, p. 25). Assim,

---

<sup>11</sup> Lembramos que os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, baseados na LDBEN nº 5.692/1971, foram construídos a partir de conquistas, de lutas/contradições, idas e vindas e não *a priori* de uma abertura legal.

o trabalho decorre desta relação homem-natureza. Por isso, o elemento trabalho exerce papel central em sua teoria. “O trabalho é a expressão da vida humana; por isso, através do trabalho, o homem transforma-se a si mesmo” (FROMM, 1975, p. 26).

Esta relação “determinante-determinado”, expressão utilizada por Frigotto (1989), tem possibilitado a construção da história da humanidade mediante relações de produção, ou seja, relações sociais. Nas relações sociais de produção capitalista “os atos do próprio homem convertem-se em uma força estranha e a ele oposta, que o escraviza ao invés de ser por ele controlada” (FROMM, 1975, p.75), a exacerbação deste domínio do capital sobre o homem configura a alienação do trabalho. Mas, o que constitui a alienação do trabalho?

Primeiramente, ser o trabalho externo ao trabalhador, não fazer parte de sua natureza, e, por conseguinte, ele não se realizar em seu trabalho mas negar a si mesmo, ter um sentimento de sofrimento em vez de bem-estar, não desenvolver livremente suas energias mentais e físicas mas ficar fisicamente exausto e mentalmente deprimido. O trabalhador, portanto, só se sente à vontade em seu tempo de folga, enquanto no trabalho se sente contrafeito. Seu trabalho não é voluntário, porém imposto, é *trabalho forçado*. Ele não é satisfação de uma necessidade, mas apenas um *meio* para satisfazer outras necessidades. Seu caráter alienado é claramente atestado pelo fato de, logo não haja compulsão física outra qualquer, ser evitado como uma praga. O trabalho exteriorizado, trabalho em que o homem se aliena a si mesmo, é um trabalho de sacrifício próprio, de *mortificação*. Por fim, o caráter exteriorizado do trabalho para o trabalhador é demonstrado por não ser o trabalho dele mesmo mas trabalho para outrem, por no trabalho ele não se perceber a si mesmo mas sim a outra pessoa (FROMM, 1975, p. 93, grifos do autor).

Esse processo de alienação do trabalho o impede de ser um “ser universal” (FROMM, 1975, p.94), recrudescido numa educação profissional, tendenciosamente, na formação do homem unilateral, do *homo oeconomicus*, ou seja, “do homem formado, educado e treinado para desenvolver traços funcionais ao mercado” (FRIGOTTO, 1989, p. 25). Neste sentido, valemos-nos da teorização de Jantsch (2001), a qual concebe o **Homem Universal** como ser “**cosmopolita**,

**omnilateral**”, ou seja, “é o homem pleno de humanidade, que se apropria de todo o conteúdo que a materialidade histórica já pôs para o homem” (2001, p.62).<sup>12</sup>

Desta forma, tal homem é

[...] cidadão universal, participando, assim, da espécie humana e não apenas de grupos humanos. Tem, também, formação omnilateral, dando-lhe, ao mesmo tempo, a cultura universal e o conhecimento científico-tecnológico voltado à produção, isto é, à capacitação para o desempenho, também do trabalho intelectual, de modo a conseguir a auto-realização do conceito de homem, hoje. (JANTSCH, 2001, p. 62).

Partindo-se do princípio marxista, de que o ser humano se autoproduz a partir dos meios de vida já encontrados e do modo como produz, a sua profissionalização interfere diretamente naquilo que o homem é e pode interferir para melhor, porque a profissionalização pode melhorar os seus meios de produção.

Subentendemos ser a busca de uma educação profissional constituinte necessária à vida do homem, como forma de garantir a sua própria existência assim como de sua família. Mas, observamos que esta se dá numa luta desenfreada, com o objetivo exclusivo de atender a dinâmica do mercado. Não duvidamos que haja a necessidade de se buscar a atualização de conhecimentos e de técnicas num mundo em que as transformações econômicas e culturais são constantes, mas, fazer acreditar que o que estudamos hoje já não servirá amanhã, parece ser, no mínimo, um engodo velado de educação que leva à insatisfação, à frustração e, conseqüentemente, a um homem doente.

Assim, também, relacionar a promessa da empregabilidade à capacidade individual de desenvolvimento de competências flexíveis, que habilite o indivíduo a lutar num mundo de poucos empregos disponíveis, parece mais uma pré-

---

<sup>12</sup> Por **materialidade histórica** compreendemos, como Jantsch (2001), como “**o conjunto de construções humanas** (materiais e espirituais, do conhecimento e do pensamento, filosóficas e científico-tecnológicas, das teorias e das experiências, da linguagem e da representação, etc) **que tem poder de determinação sobre o próprio homem**, a partir de e nas suas relações sociais, embora por este criado. [...] Materialidade histórica é a matéria capaz de constituir o novo homem, hoje necessariamente universal (cosmopolita e omnilateral)” (p. 61, grifos do autor), no qual, eleva **o técnico** “à condição de cidadão do mundo e superando a sua formação unilateral” (JANTSCH, 2001, p. 61).



condenação ao desemprego de milhares de trabalhadores. Então, de que maneira a formação profissional pode melhor contribuir na constituição do ser humano? A estrutura do sistema de formação profissional, instituída após o Decreto nº 2.208/1997, possibilita a integração do indivíduo no mundo das relações laborais? Em que medida a empregabilidade não é um mito instituído como justificativa para a reforma educacional?

Reconhecemos que renovar conceitos, práticas de ensino, rever nossa prática profissional pode ser necessário e este deveria ser um processo constante. Mas, negar um trabalho historicamente construído, como aconteceu durante a implantação da REP/1990, talvez tenha um preço alto, que exija um difícil resgate num futuro próximo.

Acreditamos que esta pesquisa pode apontar indicadores para a construção de uma nova direção para o ensino profissionalizante, mais propriamente, na Unidade de Jaraguá do Sul - SC.

## PROBLEMA, OBJETIVOS E METODOLOGIA

Diante do cenário que configura o panorama educacional estabelecido para o Curso Técnico e por já possuímos elementos para avaliar os primeiros resultados concretos dessa reforma, esta pesquisa visa a investigar possíveis mudanças ocorridas na formação dos técnicos no CEFET/SC – Unidade de Jaraguá do Sul, confrontamos *o antes* e *o depois* da REP dos anos de 1990. Afinal, o que mudou nestes projetos de curso e no perfil do técnico formado, na avaliação de egressos, professores e supervisores de estágio nas empresas?

Este foi nosso **problema de pesquisa**, que se traduziu no seguinte **objetivo geral**: analisar em que medida se diferencia a formação técnica integrada, anterior à REP de 1996, da formação técnica de nível médio, após a REP/1990, que está atualmente sob a forma modularizada, nos cursos Técnicos Têxtil e Técnico em Eletromecânica no CEFET/SC – Unidade de Jaraguá do Sul.

Em decorrência dessa intencionalidade, delineamos algumas tarefas investigativas (**objetivos específicos**) que nos permitiram focar o objeto dessa pesquisa:

- a) Identificar as principais tendências dos referenciais e documentos oficiais da REP que visam à formação do técnico de nível médio;
- b) Confrontar os projetos dos Cursos Técnicos em Eletromecânica e Têxtil, anteriores e posteriores à REP/1990, da Unidade de Ensino de Jaraguá do Sul CEFET/SC;
- c) Tecer um quadro comparativo entre o perfil profissional explicitado nos projetos dos referidos cursos e nas falas dos entrevistados, apontando possíveis mudanças de perfil deste profissional no período pós-curso.

Esta pesquisa, realizada no CEFET/SC – Unidade de Jaraguá do Sul, tem a intenção de analisar em que medida os Cursos Técnicos Têxtil e em Eletromecânica atuais têm se diferenciado dos mesmos cursos técnicos em versão anterior à REP/1990. Por uma série de fatores relevantes, principalmente pelos aspectos subjetivos da natureza da pesquisa, a escolha **metodológica** caracterizou-se como um **Estudo de Caso**<sup>13</sup>. Para tanto, de acordo com os objetivos e tarefas investigativas, valemo-nos de elementos teórico-metodológicos de natureza tanto teórica quanto empírica.

O estudo teórico visou à construção de argumentos que fundamentassem a análise e baseou-se, inicialmente, na legislação, em relatórios, projetos pedagógicos dos cursos técnicos da Unidade e do CEFET/SC, bem como, em referenciais específicos da educação profissional no Brasil. Essa revisão de literatura estendeu-se até a fase de elaboração do trabalho dissertativo.

Para compreendermos melhor a REP da década de 1990, apoiamo-nos em diversos autores como Cunha (1997, 2000a,b,c), Frigotto (1998, 1999a, 1999b), Gentili (1998), Kuenzer (1999, 1997), Lima Filho (2002), Oliveira (2000), Ramos (2002a,b), Saviani (1997), Shiroma (2002) e na legislação que regulamenta o ensino profissional no Brasil. Sob uma análise crítica, esses autores descortinam o

---

<sup>13</sup> Como Lüdke e André (1987), compreendemos como estudo de caso a pesquisa em que o objeto estudado é tratado como único, como uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada.

ideário pedagógico das reformas educativas dominantes que permeiam a educação básica e o ensino técnico-profissionalizante, a partir de aspectos políticos, econômicos e sociais, que culminaram na REP/1990.

Durante a revisão bibliográfica, percebemos a riqueza dos materiais, produzidos e disponibilizados, que tratam da educação profissional no Brasil e que, infelizmente, pouco se tem discutido nas bases da comunidade escolar, da qual fazemos parte. Por isso, sentimos necessidade de resgatá-los para melhor identificar e compreender as principais tendências presentes nos referenciais teóricos e documentos oficiais da REP/1990, que visam à formação do técnico de nível médio. Estas são apresentadas e discutidas no **Capítulo I: O ensino técnico e a educação profissional no Brasil**.

O confronto dos projetos pedagógicos dos Cursos Técnicos em Eletromecânica e Têxtil, anteriores e posteriores à REP, do CEFET/SC – JS, fez parte do estudo empírico, com análise documental. A coleta de dados foi possível graças à liberdade de acesso e ao conhecimento que tínhamos sobre a estrutura organizacional dessa Unidade. A partir da consulta aos documentos disponibilizados, organizamos tabelas, quadros comparativos, listagem de alunos egressos formados técnicos, especificando os diplomados técnicos.<sup>14</sup> A análise destes indicadores é feita no **Capítulo II**, em que apresentamos um panorama sobre **o Ensino Técnico Federal em Jaraguá do Sul**, evidenciando as singularidades que constitui nosso foco de pesquisa, ou seja: onde se insere, as relações formativas, como e por que se originou o CEFET/SC – JS

No **capítulo III**, em **Entrecruzando olhares**, apresentamos a análise dos resultados obtidos, tecendo um quadro comparativo entre o perfil profissional explicitado nos projetos dos referidos cursos, nas falas dos entrevistados, nos documentos oficiais e legais, assim como nas tendências evidenciadas pelos críticos da REP/1990, apontando possíveis mudanças de perfil dos egressos técnicos de 2002.

---

<sup>14</sup> Em virtude de a escola não ter um quadro de pessoal condizente com suas necessidades e funções, tivemos que localizar e organizar estes dados, de forma a poder utilizá-los. Consideramos este um dos primeiros resultados dessa pesquisa.

Para tal, entrevistamos supervisores de estágios das empresas, professores e alunos egressos, dos Cursos Técnicos em Eletromecânica e Têxtil, nas modalidades integrada e modularizada (pós-médio). Para realizar as entrevistas semi-estruturadas, elaboramos, primeiramente, um roteiro contendo diversas questões que possibilitaram uma fala livre, sem rigidez, pois a espontaneidade dos sujeitos era imprescindível para que conseguíssemos apreender o real movimento da REP/1990, a que nos propúnhamos. A seleção desses sujeitos aconteceu a partir de consulta aos arquivos e registros obtidos na escola, obedecendo aos seguintes critérios:

- a) **Alunos egressos de 2002**, com estágio curricular concluído. Estes alunos, independente de terem feito o curso modular ou integrado ao ensino médio, tiveram os mesmos docentes no processo ensino-aprendizagem. Tiveram, também, acesso à mesma infraestrutura escolar, tornando-os um grupo muito coeso e homogêneo para a pesquisa. O mesmo se aplica ao grupo de egressos do curso em Eletromecânica e Têxtil. Essa característica permitiu que as entrevistas objetivassem a qualidade das mesmas e não a quantidade de entrevistados. Logo, do universo de cento e setenta e dois (172) técnicos formados nos cursos têxtil e em eletromecânica, restringimo-nos aos quarenta e oito (48) egressos com diplomação efetiva técnica. Destes, entrevistamos doze (12) alunos egressos, perfazendo 25% dos técnicos diplomados, da turma de 2002.
- b) **Professores efetivos** que participaram do processo de implantação da REP/1990, docentes das turmas de 2002. A seleção dos professores e alunos egressos entrevistados aconteceu de forma aleatória, por sorteio. Nessa etapa, foram entrevistados doze (12) professores<sup>15</sup>, perfazendo 57% dos docentes efetivos em 2004.
- c) **Supervisores de estágio das empresas**. Para a seleção desses supervisores, primeiramente, elencamos as empresas que tiveram mais estagiários dessas turmas. Em seguida, tomamos o cuidado de incluir, na

---

<sup>15</sup> O CEFET/SC – Unidade de Jaraguá do Sul possuía, em 2004, um quadro docente com 28 professores. Desses, 21 professores eram efetivos.

pesquisa, representantes de empresas consideradas de pequeno, médio e grande porte.<sup>16</sup>

- d) **Ano base para a pesquisa empírica.** Estabelecemos o ano de 2002 como o ano base da pesquisa, porque neste ano o CEFET/SC – JS teve formandos dos Cursos Técnicos Têxtil e em Eletromecânica, oriundos das duas modalidades de curso: integrada e modularizada, ou seja, técnicos das duas modalidades em um mesmo contexto histórico-político-econômico.

As entrevistas com os professores aconteceram, após um contato pessoal, na Unidade de Ensino de Jaraguá do Sul ou em suas residências. O contato com os egressos e supervisores foi feito por telefone e as entrevistas aconteceram, também, nos locais de trabalho, preferencialmente em local reservado, para que não houvesse interrupções. As entrevistas foram gravadas, com autorização prévia dos sujeitos e, posteriormente, transcritas.

Depois de realizadas as transcrições das entrevistas, os dados foram tratados mediante codificação, classificação e categorização das informações<sup>17</sup>. Desta análise, construímos os quadros de referências com base nas entrevistas realizadas com os supervisores, professores e alunos, de forma a expressar as idéias e concepções acerca do fato pesquisado.

Ao final, apresentamos algumas considerações, fruto das reflexões realizadas durante a pesquisa, a fim de contribuímos para alcançar-se um grau superior de entendimento da problemática em questão.

---

<sup>16</sup> Em 1999, é aprovado o Estatuto da Microempresa e da Empresa de pequeno porte. Segundo este estatuto, a indústria é classificada segundo o nº de empregados e o faturamento anual (em reais). É considerada Microempresa quando possui até 19 empregados; uma Pequena empresa quando possui até 99 empregados; uma Média empresa quando possui até 499 empregados e uma Grande empresa quando possui acima de 500 empregados. Fonte: [www.sebrae.com.br](http://www.sebrae.com.br), acesso em 20 novembro de 2004.

<sup>17</sup> Metodologia baseada em Triviños (1987).

## **1 O ENSINO TÉCNICO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL**

Neste capítulo, contemplamos um breve histórico da educação profissional técnica no Brasil, com foco no ensino público e gratuito oferecido nas Escolas Técnicas Federais (ETFs). Esta (re)construção possibilitou um olhar mais amplo

da REP/1990, após relacionarmos os processos produtivos e culturais. A educação profissional técnica insere-se no cenário nacional pautada em concepções de trabalho, de sociedade e de educação, muitas vezes divergentes e conflitantes. Essas concepções vão se estabelecendo, segundo ressignificações ancoradas nos interesses do Estado, dos empresários e, em menor grau, dos trabalhadores.

Desde a concepção assistencialista e moralista do início do século XX, que concebeu as ETFs, até a concepção centrada no mercado de trabalho, na virada do século XXI, a preparação para o exercício de uma profissão é um dos aspectos relevante na relação homem-sociedade. Nesse processo, a ordem econômica, social e política está intrinsecamente relacionada à educação profissional.

## 1.1 O CEFET/SC NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Analisando estudos existentes, que registram a história da educação profissional no Brasil<sup>18</sup>, verificamos que os primeiros ensinamentos de **ofícios** ocorreram por iniciativas religiosas, em consonância com o Estado Português. Mediante a catequese das populações nativas, a aprendizagem destes ofícios era necessária para a manutenção da vida dos centros jesuíticos, distantes dos centros europeus.

Somente após a expulsão da Companhia Jesuítica, em 1759, e com a transferência do reino português para o Brasil, em 1808, ocorre uma reorganização no plano de **qualificação profissional** com a criação de instituições de ensino superior, que visavam a formar pessoas para exercerem funções no Exército e na administração do Estado. A **educação profissional**, como preparação para os **ofícios manufatureiros** era, então, ministrada nas

---

<sup>18</sup> Cunha (2000c) divide a história da educação profissional no Brasil em três fases: o ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata; o ensino de ofícios nos primórdios da industrialização e o ensino profissional na irradiação do industrialismo.

academias militares<sup>19</sup>, em entidades filantrópicas<sup>20</sup> e nos **liceus de artes e ofícios**.

Segundo Manfredi (2002), os liceus de artes e ofícios nasceram da iniciativa de entidades da sociedade civil durante o Brasil Imperial, cujos recursos vinham de quotas dos sócios ou de doação de benfeitores.<sup>21</sup> Estes liceus, mantidos e ampliados no período republicano, serviram de base para a construção de uma **rede nacional de escolas profissionalizantes**.

Foi no início do século XX, em 1906, que a Câmara dos Deputados habilita o Estado, pela primeira vez, a destinar recursos à criação de **escolas profissionais** no âmbito federal e o **ensino profissional** passou a ser atribuição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Segundo Machado (1989a), passa a fazer parte da plataforma de governo, desse período, a **formação de mestres e operários**, instruídos e hábeis, necessários ao **progresso** das indústrias da época. Para tanto, foram criados os institutos de ensino técnico e profissional.

No entanto, somente em 1909, o presidente Nilo Peçanha cria 19 **Escolas de Aprendizes e Artífices** integradas a um sistema escolar, constituindo uma rede federal submetida a uma legislação que as distinguia das demais instituições de ensino profissional existentes.<sup>22</sup> Manfredi (2002) e Cunha (2000b) registram esta ação como uma resposta a desafios de ordem econômica e política do país.<sup>23</sup>

---

<sup>19</sup> Conforme Manfredi (2002), em 1808, no Rio de Janeiro, foram criadas a Academia Marinha e as cadeiras de Anatomia e Cirurgia; posteriormente, a Academia Real Militar em 1810;

<sup>20</sup> Conforme Manfredi, (2002) “as iniciativas de Educação Profissional, durante o Império, ora partiam de associações civis (religiosas e/ou filantrópicas), ora das esferas estatais – das províncias legislativas do Império, dos presidentes de províncias, de assembleias provinciais legislativas” (2002, p. 75). Liceus: “estabelecimento de ensino secundário e/ou profissional” (FERREIRA, [198?], p. 836)

<sup>21</sup> Segundo Manfredi (2002), sócios e benfeitores eram membros da burocracia do Estado. Nesse grupo, encontravam-se os nobres, fazendeiros e comerciantes que articulavam os subsídios providos do governo. Os primeiros liceus de artes e ofícios foram criados entre 1858 e 1886, no Rio de Janeiro, Salvador, Recife, São Paulo, Maceió e Ouro Preto. O acesso a estes cursos era restrito aos não escravos.

<sup>22</sup> O Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, estabelece a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices, destinada ao ensino profissional primário gratuito. Com intuito de “formar operários e contramestres, ministrando-se o ensino prático e os conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretenderem aprender um ofício, havendo para isso até o número de cinco oficinas de trabalho manual ou mecânico que forem mais convenientes e necessários no Estado em que funcionar a escola, consultadas, quando possível, as especialidades das indústrias locais” (ALMEIDA, 2002, p.8).

<sup>23</sup> “O ensino profissional foi visto pelas classes dirigentes como um antídoto contra o apregoamento das idéias exóticas do operariado brasileiro, o qual, na época, era majoritariamente formado por imigrantes



Essas Escolas de Aprendizizes e Artífices deram início a uma rede federal de educação, transformadas num sistema público, distinguido das instituições particulares ou estaduais existentes. Tinham “prédios próprios, currículos e metodologia próprios, alunos, condições de ingresso e destinação esperada dos egressos que as distinguiam das demais instituições de ensino elementar” (CUNHA, 2000b, p.94).

É nesse contexto que tem origem a instituição que hoje se denomina CEFET/SC - Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina<sup>24</sup>, que compõe a rede de instituições federais e desenvolve educação profissional e tecnológica no Brasil, há, aproximadamente, um século. Por sua longa e frutífera inserção comunitária ao longo da história, a sociedade catarinense reconhece a contribuição social dessa instituição educativa. De 1909 a 2004, as Escolas de Aprendizizes e Artífices da Rede Federal passaram por várias denominações dadas pelas mudanças no contexto econômico, político e social da nação. Por exemplo, citamos as alterações nominativas que constituiu a escola localizada em Santa Catarina e que culminou no CEFET/SC.

- 1910 - Escola de Aprendizizes Artífices de Santa Catarina
- 1937 - Liceu Industrial de Florianópolis
- 1942 - Escola Industrial de Florianópolis
- 1965 - Escola Industrial Federal de Santa Catarina
- 1968 - Escola Técnica Federal de Santa Catarina
- 2002 – Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina

Segundo Almeida (2002), a **Escola de Aprendizizes e Artífices de SC**, instaurada em Florianópolis, em **1910**, ofereceu aos alunos matriculados, um curso primário (obrigatório à maioria analfabeta) e um curso de desenho, paralelos aos cursos profissionais de Tipografia, Encadernação e Pautação, Carpintaria da

---

estrangeiros” (MANFREDI, 2002, p.82). Logo, era intenção controlar a formação da força-de-trabalho e dos “menos favorecidos economicamente”, pois o próprio decreto enuncia “o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes na luta pela existência; que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação” (ALMEIDA, 2002, p. 8)

<sup>24</sup> O Sistema CEFET/SC está composto pela Unidade sede em Florianópolis, pela Unidade de São José, Unidade de Jaraguá do Sul e Unidade de Joinville.

Ribeira, Escultura e Mecânica (ferraria e serralheria). O aluno permanecia na escola por um período de quatro anos em regime de externato. Matricularam-se 100 alunos no primeiro ano letivo e, em 1911, eram 130 alunos. Foram contratados dois funcionários administrativos e seis professores: quatro mestres de oficina, um professor de desenho e uma professora primária. Os galpões construídos para as oficinas foram, ao longo dos anos, ampliados, mas o incremento para melhorias provinha da produção industrial ordinária (trabalhos práticos demonstrativos do conhecimento técnico assimilado) e empresarial (fruto de encomendas), gerenciada pela escola e orientada pelos mestres. Através da implantação da Associação Cooperativa e de Mutualidade, em 1911, direção, mestres e artífices direcionaram suas ações à produção, à renda e à lucratividade, além do ensino dos ofícios. Fato conferido por Almeida como uma vocação da escola, presente de 1911 a 2004. Mesmo que se tenha como aspecto positivo a manifestada “vocação empresarial”, demonstrada naquela época, por outro lado, fica evidente que a escola necessitava deste artifício para manter-se, ou não usaria 70% da renda em investimentos na própria escola. Observa-se, também, que naquela época se privilegiava a aptidão individual, que lhes conferia uma premiação pela meritocracia, não havendo uma distribuição igualitária entre os alunos.

Com a publicação da Lei nº 378, de 13 de janeiro de **1937**, a escola passou a denominar-se **Liceu Industrial de Florianópolis**. A criação dos liceus foi uma das formas encontradas pelo governo federal para propagar e fortalecer o ensino industrial em todo o território brasileiro, uma vez que, nesse período, “o crescimento do processo de industrialização do Brasil clamava pela presença de mão-de-obra especializada” (ALMEIDA, 2002, p. 36). De 1938 a 1972, existiu o regime de internato para alunos do interior do Estado.

O Decreto Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de **1942**, conhecido por Lei Orgânica do Ensino Industrial, estabeleceu as bases de organização e de regime do Ensino Industrial no Brasil, voltado à preparação profissional dos trabalhadores da indústria. A escola passa a se chamar **Escola Industrial de Florianópolis**. Neste período, surgiram os Cursos Industriais Básicos, destinados ao ensino completo

de ofício, **os Cursos de Mestria** (ministrados de 1943 até 1953) e **os Cursos Técnicos**. Os Cursos Técnicos eram voltados para o ensino de técnicas próprias ao exercício de funções de caráter específico na indústria. Os Cursos Industriais Básicos, praticamente, eram os mesmos que já existiam no Liceu Industrial (Cerâmica, Alfaiataria, Marcenaria, Serralheria, Fundição, Mecânica de Máquinas, Carpintaria, Tipografia e Encadernação) e tinham a duração de quatro anos. Havia disciplinas de **Cultura Geral** e de **Cultura Técnica**. Através do Decreto Lei nº 3.552, de 1959, faz-se uma distinção entre curso industrial básico e cursos industriais técnicos. Cunha (2000c) observa o caráter ideológico liberal que permeou esta mudança. Em 1962, foi oficializada a criação do Ginásio Industrial, em substituição aos Cursos Industriais Básicos e na Escola Industrial de Florianópolis foram implementados os cursos técnicos de Máquinas e Motores e de Desenho Técnico.

Por meio da Lei nº 4.759, de 20 de agosto de **1965**, a Escola recebeu a denominação de **Escola Industrial Federal de Santa Catarina**. Em 1966, foi implantado o Curso Técnico Industrial de Agrimensura. Permaneceu a distinção entre os professores da Cultura Geral e os da Cultura Técnica (ALMEIDA, 2002).

Através da Portaria Ministerial nº 331, de 6 de junho de **1968**, a Escola passou a chamar-se **Escola Técnica Federal de Santa Catarina – ETF/SC**. Com a reestruturação administrativa e didático-pedagógica, novos cursos técnicos passam a ser implantados, como de Mecânica, **Eletromecânica**, Edificações, Eletrotécnica. Em função da Lei nº 5.692/71, é implementado o Núcleo Comum e os **cursos técnicos de 2º grau**.

A Lei nº 8.948, de 8/12/1994, entre outras providências, transformou todas as Escolas Técnicas Federais, criadas pela Lei nº 3.552, de 16/02/1959, em Centros Federais de Educação Tecnológica. Mas, a implantação ficou condicionada à publicação de decreto presidencial específico para cada centro, vindo a ocorrer para o **CEFET/SC** somente em 27/03/**2002**.

Segundo Manfredi (2002), a localização dessas escolas, nas capitais, quando de sua criação em 1909, obedeceu mais a um **critério político** do que econômico. Ignorou-se o fato de serem poucas as capitais com parque industrial

e, muitas vezes, as atividades consideradas manufatureiras estavam concentradas em outras cidades. Em Santa Catarina não foi diferente. Os principais pólos industriais localizavam-se fora da capital, mas a Escola de Aprendizes de Artífices foi implantada em Florianópolis.

Inicialmente, essas escolas tiveram uma origem modesta e eram destinadas aos órfãos e aos menos favorecidos socialmente. A eles se oferecia um **ensino prático** e de **conhecimentos técnicos**, normalmente transmitidos em oficinas de trabalhos **manuais** ou mecânicos, mais convenientes e necessários ao Estado.

Segundo Kuenzer (1987, 1992, 1997), somente na década de 40, surge a preocupação em atender ao setor econômico, disponibilizando **mão-de-obra qualificada** para a indústria emergente. A Lei Orgânica do Ensino Industrial cria as bases para a organização de um sistema de **ensino profissional para a indústria**. Nesse período, são criados o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI (1942) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC (1946), por meio de uma **proposta curricular essencialmente prática**, visando a atender às necessidades industriais da época<sup>25</sup>. As Escolas de Artes e Ofícios se transformaram em **Escolas Técnicas Industriais**. Mas, como a rede de escolas técnicas existentes não qualificava em quantidade e qualidade suficientes, segundo as solicitações da economia industrial, o SENAI constitui-se em um marco na história do ensino industrial brasileiro. As Escolas Técnicas Industriais Federais

[...] só tiveram suas atividades dinamizadas e integradas às necessidades do mercado de trabalho a partir de 1959, quando ganharam relativa autonomia e passaram a ser dirigidas por um conselho de representantes integrado por indústrias, educadores e delegados do Governo Federal (CUNHA, 2000c, p. 49).

---

<sup>25</sup> O SENAI elaborou uma lista de ofícios qualificados para os diversos ramos da indústria que, sob aprovação do Ministério da Educação (MEC), são oferecidos pelo SENAI. Para saber mais, ver Cunha (2000c, p.51). Em 1944, destacam-se os cursos de aprendizagem no setor metal-mecânico, para atender a demanda da indústria da época.

A partir da Lei nº 3.552, de 1959, o ensino industrial passava a ter como objetivo proporcionar uma base de cultura geral e iniciação técnica que permitisse ao aluno “integrar-se à comunidade e participar do trabalho produtivo ou prosseguir seus estudos, como também, preparar o jovem para o exercício de atividade especializada, de nível médio” (ALMEIDA, 2002, p.51).

Novas reformas educacionais foram implementadas, como a Lei nº 4.024/61, que reuniu na mesma estrutura os dois sistemas<sup>26</sup>, o **propedêutico (científico)** e o **profissionalizante (normal, industrial, comercial e agrícola)**, incorporando ao sistema regular os  **cursos em nível técnico**. Depois, a Lei nº 5.692/71, instituiu um **sistema único**, em que se habilitava a todos de forma compulsória a uma qualificação para o trabalho. Com isso, estabeleceu-se um núcleo comum obrigatório em âmbito nacional e uma parte diversificada<sup>27</sup>, escolhida pelas unidades de ensino, dentre os conteúdos mínimos estabelecidos pelo Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 45/1972.

O sistema único escolar, previsto pela LDBEN nº 5.692/1971, tinha no ensino médio a educação propedêutica agregada à educação profissional, mas isso não se tratava da escola única, segundo Gramsci.

Segundo Manacorda (1990), o conceito gramsciano de **escola única** é de “[...] uma escola elementar e média unitária, que eduque tanto para as atividades intelectuais, quanto para as manuais, entendidas no sentido moderno do trabalho industrial, e que propicie uma orientação múltipla em relação às futuras atividades profissionais” (p.165).

Na perspectiva de Gramsci, a escola única, unitária promove o homem omnilateralmente, para o qual o ensino tem por finalidade a **unificação entre cultura e trabalho**, a formação multilateral do homem, que

---

<sup>26</sup> Em 1961, dá-se a equivalência completa entre os cursos de nível médio. A partir de então, os egressos dos cursos técnicos puderam passar a prestar vestibular em qualquer área.

<sup>27</sup> O núcleo comum é composto de disciplinas obrigatórias em todo o país e a parte diversificada é destinada a atender às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos. No artigo 5º, da LDBEN nº 5.692/1971, é definido o currículo em uma parte de educação geral e outra de formação especial, ou seja, de profissionalização. Essa Lei previa a formação especial como predominante no ensino de 2º grau e habilitava profissionalmente, enquanto que, o 1º grau servia para uma sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho. A habilitação profissional deveria estar em função das necessidades do mercado de trabalho e previa ocorrer em regime de cooperação com as empresas.

[...] somem à sua capacidade instrumental as capacidades de pensar, de estudar, de criar, de dirigir ou de estabelecer controles sociais sobre os dirigentes. [...] buscar-se-á a justa adequação entre a capacidade de trabalhar tecnicamente e de trabalhar intelectualmente, por meio de uma educação básica e sólida, sobre a qual construir-se-á uma formação profissional adequada, de modo que permita ao homem, cidadão e trabalhador, participar ativamente do processo de construção social (KUENZER, 1997, p.39).

Se, por um lado, pretendia-se evitar a discriminação entre os alunos egressos do ensino secundário e os egressos do ensino normal ou técnico, com a habilitação profissional obrigatória, por outro, manteve-se a dualidade, direta ou indiretamente, no sistema educacional. Dualidade implícita nas condições diferenciadas das escolas públicas e das privadas, na deficiência dos recursos humanos e físicos disponíveis daquelas e, explícita na criação dos dois tipos de técnicos: o técnico e o auxiliar técnico.

Kuenzer (2002a) observa essa dualidade estrutural, configurada como a grande categoria explicativa da constituição do ensino médio e profissional no Brasil, em que se percebem dois caminhos diferenciados: um, para os que são preparados pela escola para exercer a função de dirigentes; outro, para os que, com poucos anos de escolaridade, são preparados para o mundo do trabalho em cursos específicos de formação profissional, na rede pública ou privada.

A qualificação profissional técnica prenuncia uma mobilidade social de ascensão para a camada popular a exemplo dos profissionais de cursos superiores. Mas, “cria-se uma falsa impressão de democratização” (KUENZER, 1997, p.34), uma vez que, o acesso aos cursos superiores continua sendo necessário para se estabelecer profissionalmente e, além do mais, as condições objetivas da classe de origem “delimita como alternativa máxima a formação em cursos profissionais voltados para a aquisição apenas de formas operacionais” (op cit, p.34). Na perspectiva gramsciana, “esse tipo de formação não permite ao trabalhador aspirar à condição dirigente, ou mesmo estar abstratamente em condições de sê-lo” (op.cit, p.34). Logo, fica mascarada a dualidade estrutural proposta através do próprio sistema educacional.

O **Técnico** e o **Auxiliar Técnico**<sup>28</sup> surgem com o Parecer do CFE nº 45/1972, que estabeleceu esses dois tipos de ensino profissionalizante. Nele, foram listadas 130 habilitações, limitando atribuições e, assim, a versatilidade do trabalhador. Três anos após, o Parecer do CFE nº 76/75 concretizou uma nova alternativa para o ensino de 2º grau, concentrando as habilitações em 10 **Habilitações Básicas**: Agropecuária, Mecânica, Eletricidade, Eletrônica, Química, Construção Civil, Administração, Comércio, Crédito e Finanças e Saúde<sup>29</sup>. Mas, o Parecer do CFE nº 76/1975 não anulava o Parecer do CFE nº 45/1972 e permitia a flexibilidade de oferta de cursos Técnicos ou Auxiliares Técnicos segundo as exigências do **mercado de trabalho**, as condições locais, a disponibilidade de recursos humanos e financeiros e as aspirações da **clientela**. Warde (1977) observa que a atribuição diferenciada, dada a estes profissionais, consolida a separação entre o **pensar e o fazer**.

Durante a profissionalização compulsória, o ensino profissionalizante técnico da rede pública e privada apresenta diversas dificuldades. Sem condições objetivas de infra-estrutura adequada para transformar todo ensino público de 2º grau profissionalizante com qualidade e dada a falta de financiamentos, essa profissionalização vem sendo improvisada e as escolas, ao longo dos tempos, optam pelas modalidades mais baratas, que não dependem de altos investimentos. Como alternativa, entra em vigor a Lei nº 7.044, de 1982, permitindo o retorno do antigo científico<sup>30</sup>. Dessa forma, com a profissionalização facultativa no ensino de 2º grau, ocorre um retorno à dualidade estrutural anterior a 1971, que atendia a elite com o ensino propedêutico e, os trabalhadores, com o ensino profissionalizante.

---

<sup>28</sup> Cunha observa que a classificação em Auxiliar Técnico e Técnico origina-se de uma “confusão básica: entre os cursos escolares e as ocupações constantes dos planos de classificações de cargos das empresas ou das entidades” (2000c, p. 194) O Parecer CFE nº 45/1972 reservava o termo “auxiliar técnico” para as chamadas “habilitações parciais”. O técnico industrial, por exemplo, tinha no mínimo 2.900 horas de atividades escolares com, no mínimo, 1.200 horas de conteúdo profissionalizante, enquanto que o Auxiliar técnico possuía no mínimo 2.200 horas, das quais 300 horas eram com conteúdo profissionalizante.

<sup>29</sup> Para saber mais, ver Cunha (2000c).

<sup>30</sup> O curso de 2º grau deixa de ter uma necessária orientação profissional, tem carga horária voltada às disciplinas acadêmicas, mais propensas à continuação de estudos em nível superior.

Sem ser objeto dessa dissertação o detalhamento dos motivos que originaram essas leis e os conflitos que essas legislações trouxeram para o contexto histórico-social, destacamos o prestígio que as Escolas Técnicas Federais (ETFs) obtiveram, principalmente na década de 70, com um sensível aumento da procura pelos cursos técnicos. Sua demanda aumentou, pois o alunado buscava uma escola que garantisse **qualidade na educação**. Nessa época, o processo educativo, que as Escolas Técnicas Federais ofereciam<sup>31</sup>, diferenciava-se das demais escolas públicas de 2º Grau, pelos investimentos incorporados em seus recursos físicos e humanos. O ensino gratuito e de qualidade passou a atrair, principalmente, a classe dos filhos das famílias de melhor renda, o que começou a configurar um estereótipo de escola elitista.

Com a aplicação de maiores orçamentos nas Escolas Técnicas Federais, estas passaram a se distinguir pela sua qualidade, aumentando a disputa pelas vagas existentes. Muitos alunos egressos, destes cursos técnicos, manifestaram interesse em aprofundar seus estudos e obter maior qualificação profissional prosseguindo os estudos, procurando os cursos de nível superior. Fato consolidado com a aprovação nas Universidades, o que fugia ao princípio da **terminalidade**, previsto para quem cursasse o técnico.

Este fato passou a integrar a linha de argumentos que serviu de base para a REP/1990. Assim, é propalado que as ETFs e os CEFETs atendiam gratuitamente a classe econômica não carente. Argumentou-se que o curso técnico deveria ser destinado àquele que fosse se inserir imediatamente no mercado de trabalho e que **não procurasse educação de nível superior**. Também alegavam os “especialistas de plantão na educação”<sup>32</sup>, que as ETFs e CEFETs eram muito onerosas à União e que era necessário conter as despesas. Além disso, justificavam que, para aumentar a produtividade interna, acompanhar

---

<sup>31</sup> Segundo a LDBEN nº 5.692/1971, a Habilitação Profissional Técnica tinha 2.900 horas de trabalho escolar, sendo que 1.200 horas eram de conteúdo profissionalizante e estágio de 840 horas. Após três anos de estudos, o aluno obtinha o certificado de 2º grau com possibilidade prosseguir os estudos no 3º grau e, ao concluir o quarto ano e o estágio, recebia o diploma de técnico de nível médio.

<sup>32</sup> Kuenzer (1997), Ferreti (1997), Cunha (1997), Lima Filho (2003) alertam para a participação de “especialistas de plantão na educação” como o economista Cláudio de Moura Castro, ex-Consultor do Banco Mundial (BM) influente assessor do Ministério da Educação no período de 1995-98. Castro é um dos defensores da REP/1990 e mentor do papel a ser desempenhado pelas Escolas Técnicas Federais e CEFETs.



a tecnologia importada e inserir-se na era globalizada, eram necessários trabalhadores com mais competência para servirem às modernas organizações, às novas tecnologias da nova economia mundial.

Em discurso proferido pelo então Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza (1997), implantar a reforma da educação profissional era tarefa da sociedade brasileira, de toda comunidade escolar, de todos os que estivessem comprometidos com a transformação e implantação de políticas educacionais em prol de uma nação próspera, soberana e mais justa.

No interior das unidades federais de ensino profissionalizante, esse discurso prevaleceu e se incorporou como única alternativa viável, restando a adequação à nova legislação. Independentemente de se formarem resistências e contra-argumentações dos educadores, o ponto limitador, e de importância vital para as Instituições, foi a coerção orçamentária imposta pelo governo federal, coibindo as iniciativas dos dirigentes que não fossem favoráveis à Reforma de Educação Profissional da década de 1990<sup>33</sup>.

## 1.2 DESVELANDO INTENÇÕES E PRESSUPOSTOS: A REFORMA DE 1990

Desmitificar a gênese da reforma do ensino médio e técnico envolve um estudo dos diversos documentos que a precederam, a ideologia que a embasa e todo um contexto que ultrapassa as fronteiras geográficas.

A década de 1990 foi marcada pelas reformas nos sistemas educacionais, dadas não somente no Brasil, mas, também, nos demais países em âmbito mundial. Sob a luz do projeto neoliberal, a globalização econômica é referendada como fenômeno materializado das mudanças ocorridas nas últimas décadas no mundo do trabalho e da produção. Mas, Marx e Engels (1997), no Manifesto Comunista, já atribuíram à revolução burguesa a aceleração do processo de expansão do mercado impelindo a burguesia a invadir todo o globo.

---

<sup>33</sup> Lima Filho (2002) infere como as diretrizes orçamentárias e a expansão da educação profissional proporcionadas pelo PROEP estavam condicionadas à implantação da REP/1990.

Estabelecendo-se em toda a parte, explorando em toda a parte, criando vínculos em toda a parte. Assim, na conquista do movimento de hegemonia neoliberal do capitalismo, também “a reforma educacional no seu conjunto está visceralmente plotada neste projeto de ajuste e reforma estrutural” (FRIGOTTO, 1997, p.3).

Governantes e organizações multilaterais<sup>34</sup> direcionaram as mudanças necessárias nos sistemas educacionais de forma a atender à nova ordem econômica. Assim, sucessivos documentos<sup>35</sup> são expedidos e dão sustentação à execução da reforma instaurada na educação, que se materializa no Brasil a partir da LDBEN de 1996.<sup>36</sup>

Para compreender melhor o significado que a LDBEN/1996 encerra nas **entrelinhas**, dado que a mesma não tem apenas um **conteúdo explícito** em vigor, é necessário darmos mais atenção às análises feitas pelos estudiosos da academia, por exemplo, quanto à elaboração da LDBEN/1996 e ao conteúdo **astuciosamente implícito**.

---

<sup>34</sup> Compreendem as organizações multilaterais: Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Internacional de Reconstrução para do Desenvolvimento (BIRD), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Comissão Econômica das Nações Unidas para América Latina e Caribe (CEPAL), Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura (UNESCO), Organização Internacional do Trabalho (OIT), Organização das Nações Unidas (ONU) e outras.

<sup>35</sup> Estes documentos originam-se de reuniões internacionais, como: A “Conferência Mundial sobre Educação para Todos” de 1990; os Relatórios do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) com os Índices anuais de Desenvolvimento Humano (IDH), que têm servido de “instrumentos de alta relevância na definição de políticas dos organismos internacionais ligados à ONU” (OLIVEIRA, 2000: 123). A CEPAL/UNESCO, em 1992, através do documento específico sobre educação no continente americano, visou a influenciar as políticas nacionais nos países da América Latina, conforme orientações expressas no documento de 1990 “Transformação produtiva com equidade” (Ibid.: 122). Em 1993, em Nova Delhi, são revalidados os princípios gerais que deveriam ser observados nas mudanças nos sistemas educacionais latino-americanos. Em 1995, a CEPAL/UNESCO elaborou novo documento intitulado “Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade” que apresenta a Educação Básica como ponto central para o desenvolvimento e dá recomendações quanto ao papel do Estado: de reformular os sistemas educacionais, deixar de ser o provedor para servir de regulador a distância, articulador e avaliador dos resultados. Estimula, também, a descentralização e a privatização. O Ministério do Trabalho (MTb), imbuído de buscar alternativas, prioridades e estratégias para alcançar uma relação harmoniosa dos resultados de ação educativa com as atuais necessidades da realidade brasileira, lança os textos: “Questões críticas da Educação Brasileira” (1995) e, depois, “Políticas para a Educação Profissional” (1995). O MEC articula-se ao MTb e sugere como deveria ser o Plano Nacional de Educação Profissional – PNEP: com uma implementação gradativa através de projetos-piloto a serem coordenados pelo MEC e MTb.

<sup>36</sup> No caso da Educação Profissional, a gestação da reforma se localiza no âmbito da redefinição do Ensino Médio que foi se encadeando desde o Boletim do BM em 1989, do Programa mão-de-obra em 1998, do Planejamento Político Estratégico de 1995-1998, assim como, do PL nº 1.603 em 1996/janeiro, culminando na LDBEN nº 9.394/1996 e no Decreto nº 2.208/1997 que contém os dispositivos do PL nº 1.603/1996. Ver mais em Lima Filho (2003).

A LDBEN nº 9.394/1996 - é caracterizada por Frigotto (1997) como minimalista<sup>37</sup>, mas coerente com a perspectiva de desregulamentação, flexibilização, descentralização e privatização almejadas pelo bloco conservador, permitindo inserções de ajustes pontuais expressos nos diversos decretos, pareceres e resoluções que se seguiram.

Frigotto (1997) historiciza como a hegemonia conservadora procura, desde a década de 30 e mais enfaticamente a partir da década de 50, implantar o projeto hegemônico gradativo na ordem estrutural do país. Tal investida tem como pano de fundo a ideologia política neoliberal<sup>38</sup> embasada na Tese de Frederic Hayek, na qual

[...] a liberdade do mercado nos leva à prosperidade, a utopias igualitárias; à servidão. A competição é saudável e necessária e vencem os mais competentes e os que mais se esforçam. (FRIGOTTO, 1998, p. 223)

Sacraliza-se como natural a exclusão daqueles que não acompanham a competitividade instaurada a partir da **racionalidade econômica**<sup>39</sup>. Em face desta “incompetência”, os neoliberais sugerem que a sociedade faça diversas campanhas para suavizar o alto índice de “desvalidos de competência”. Assim, aumentam as campanhas de caridade aos mais necessitados, as doações e os programas de voluntariados estimulados pela mídia e pelo empresariado que, popularmente, já são vistos como necessários e incorporados como naturais, presentes no nosso dia-a-dia. Mas, sob um olhar mais crítico, não passam de estratégias que eximem a “culpa” pela situação dos excluídos, criada pelo próprio sistema capitalista.

---

<sup>37</sup> Ver também Saviani (1997).

<sup>38</sup> O neoliberalismo encontra suporte teórico-metodológico do liberalismo, e tem os economistas Ludwig von Mises, Friedick A. Hayek e Ilton Friedman como seus principais idealizadores. O neoliberalismo é um projeto político, econômico e social de caráter hegemônico, que está fundamentado, na subordinação da sociedade ao mercado livre e a não intervenção do poder público, sendo o mercado livre responsável pela preservação da ordem social. Ver mais em Gentili (1997a, 1997b, 1998b, 2002), Malaguti (2002) e Martins (2000).

<sup>39</sup> Ver Hugo Assmann (1989, 1990 e 1994).

Como segundo pressuposto dessa ideologia, Frigotto (1997) aborda a nova era da globalização como mola propulsora às necessidades de ajustes de acordo com a lei do mercado através da desregulamentação, descentralização e privatização.

O autor explica que

[...] a desregulamentação significa sustar todas as leis, normas, regulamentos, direitos adquiridos (confundidos mormente com privilégios) para não inibir as leis de tipo natural do mercado. A descentralização e autonomia constituem um mecanismo de transferir aos agentes econômicos e sociais e educacionais a responsabilidade de disputar no mercado a venda de seus produtos e serviços. Opera-se uma metamorfose da educação do plano do direito para o plano de um bem ou serviço que se compra diretamente no mercado ou neste por subsídio estatal. Finalmente, a privatização representa um processo, não apenas de entrega de setores estratégicos, mas a inviabilização do Estado de fazer política econômica e social (FRIGOTTO, 1997, p. 3).

A **mercantilização da educação** substitui o direito a ela. Neste ideário, os pais passam a ter a liberdade de escolher a escola que julgarem ser a mais qualificada para a educação de seus filhos. Uma liberdade ilusória, porque, geralmente, a escola privada apresenta a melhor qualidade. A escola pública, por outro lado, normalmente está sucateada, desqualificada, sem investimentos que possam mudar o seu quadro. Uma liberdade enganosa, quando o poder econômico é o diferencial condicionante de acesso aos conhecimentos produzidos pelo homem (PAIVA e WARDE, 1993).

Desta forma, a privatização aparece como solução aos olhos do povo inclusive, pois, se o Estado não comporta investimentos sociais e é acusado de má gestão de seus recursos, faz-se necessário que setores estratégicos da economia ocupem esse espaço. Assim, a LDBEN/1996 veio ao encontro de uma política global de ajuste no campo educacional, estabelecendo uma mudança orgânica do Ensino Básico ao Superior.

Enquanto isso, Castro defende a idéia que o ensino médio e técnico existentes apresentam problemas relativos à dualidade, à falta de identidade, à

ausência de qualidade e ao anacronismo em seu currículo<sup>40</sup>. Seu parecer prega a necessidade de se separar o ensino acadêmico do profissional. Justifica que “o *ethos* da escola acadêmica mata a profissionalização, sobretudo nas ocupações industriais – cheias de graxa e serragem” (CASTRO, 1997, p. 7).

Para este autor, as Escolas Técnicas Industriais e os atuais CEFETs são dispendiosos em suas estruturas, pois transformaram-se em caminhos privilegiados para o vestibular, ao invés de se ocuparem com a formação para o **mercado imediato de trabalho**. Essa justificativa foi fortemente utilizada pelos dirigentes das Instituições Federais para engajamento dos educadores e da comunidade escolar, frente às mudanças instauradas pela REP/1990.

Mas, esse imediatismo de inserção ao mercado de trabalho das classes menos favorecidas economicamente, proposto pelo economista, parece-nos uma forma de subjugar a formação profissional superior à classe mais favorecida economicamente. Pois, vemos que os estudantes que concluíram o 3º grau e, posteriormente, inseriram-se no mercado de trabalho, independente de terem trabalhado como técnicos, representam importante força de trabalho social, justamente pela possibilidade de terem vivenciado a educação geral e profissional de forma integrada, sem perderem de vista a relação trabalho e educação.

Cunha (1997), ao analisar as idéias de Castro, evidencia a preocupação constante deste autor com o aumento da produtividade no uso das instalações das escolas técnicas mas, observa que o mesmo não demonstra ser partidário da modularização dos currículos dos cursos, porque acredita que a criação de módulos tenderia a um alongamento demasiado do curso. “Para ensinar melhor, será imperativo reduzir o número de disciplinas e ensinar dentro de cada uma menos assuntos, resistindo à tentação de entupir o aluno com informações” (CASTRO, 1997, p.8). Este “cuidado” foi devidamente tomado no Decreto nº 2.208/1997.

Um dos principais “cuidados” foi o de que os novos cursos possibilitassem uma terminalidade rápida, objetivando a inserção imediata no mercado. Se

---

<sup>40</sup> Nestes termos, o desenvolvimento de disciplinas relativas às ciências humanas e sociais, nos cursos profissionalizantes, não é considerado necessário, porque este homem deverá estar se preparando nas técnicas para ser uma pessoa operante a serviço do mundo empresarial.

necessário, o trabalhador voltaria à escola na busca de novos conhecimentos que lhe permitissem uma readequação às necessidades do mercado de trabalho. Castro (1997) alega que a condição de empregabilidade está diretamente relacionada ao preparo de cada um às exigências de qualificação colocada no novo paradigma produtivo.

Não podemos esquecer que esse conceito de empregabilidade está associado a uma função ideológica e política, como bem ressalta Hirata (1997):

[...] a noção de empregabilidade está associada a uma política de seleção da empresa e implica em transferir a responsabilidade da não-contratação (ou da demissão, no caso dos planos sociais) ao trabalhador. Um trabalhador “não empregável” é um trabalhador não formado para o emprego, não competente, etc. O acesso ou não ao emprego aparece como dependendo da estrita vontade individual de formação, quando se sabe que fatores de ordem macro e meso econômicas contribuem decisivamente para essa situação individual (HIRATA, 1997, p. 33).

Cunha (1997), ao examinar os documentos das organizações multilaterais, levanta dois pontos preponderantes nas justificativas para a Reforma do Ensino Técnico: o **custo/benefício** das Escolas Técnicas, principalmente das federais, considerado elevado e os efeitos propedêuticos serem maiores que os profissionais das mesmas; e, a **função contenedora** do alunado, que requer educação superior cada vez em maior índice.

Sabemos que uma escola, para ter qualidade, exige investimentos, o que normalmente deixa-se a desejar nas escolas públicas. Mas, reconhecemos que, como as Escolas Técnicas Federais ofertam o ensino propedêutico aos seus educandos, estes passam a ter condições de concorrer ao ensino superior com os demais educandos advindos da escola particular. Desta forma, também a classe trabalhadora tem acesso aos conhecimentos que eram detidos pela classe elitizada.

Outro ponto, que queremos salientar, refere-se à função contenedora que Cunha (1997) prevê quanto ao acesso ao ensino superior e que está implícito na fala de Castro quando diz que “não se trata de resolver apenas o problema do

ensino acadêmico, mas de pensar no fluxo de alunos nesta faixa etária ou de escolaridade” (CASTRO, 1997, p. 9). Essa medida de contenção estabelece uma separação entre dois universos de trabalhadores: os intelectuais, que seguirão para o ensino superior, e os da força de trabalho manual, destinados a fazer cursos profissionalizantes em nível médio. O que revigora a mesma situação abordada por Kuenzer (2002b), comentada anteriormente, quando da implementação da Lei nº 7.044/1982 e o retorno à dualidade estrutural.

Em relação aos altos custos e ao desempenho das ETFs, Moura Castro reconhece que elas eram importantes para os **filhos dos trabalhadores manuais**, já que a **educação técnica** era vista como meio seguro de ascensão social, mas conclui que os altos custos das ETFs não justificavam o que era pretendido pelos alunos, ou seja, a continuidade dos estudos. Este autor faz um estudo econômico<sup>41</sup> quanto à rentabilidade dos investimentos, na linha da teoria do Capital Humano<sup>42</sup> e atribui ao bom ensino das ETFs ser um fator complicador para as empresas. Pois, ao aspirarem o Ensino Superior, estariam prejudicando os empregadores, por passarem a ser mão de obra temporária nas empresas. Cita o SENAI como modelo de treinamento e a ETFs como boa preparadora para o vestibular e mal preparadora de técnicos necessários às empresas de origem norte-americana (CASTRO apud CUNHA, 1997, p.8-11).<sup>43</sup>

Na realidade, Cunha (1997), ao analisar essa argumentação, não encontrou nenhuma pesquisa atual que mostrasse e comprovasse essa ascensão social No

---

<sup>41</sup> Referimo-nos aos textos “Mão de obra industrial no Brasil” (CASTRO e MELLO, 1974) e “Ensino-técnico – desempenho e custos” (CASTRO e ASSIS, 1972).

<sup>42</sup> “A Teoria do Capital Humano partia da suposição de que o indivíduo na produção era uma combinação de trabalho físico e educação ou treinamento. Considerava o indivíduo produtor de suas próprias capacidades de produção, por isso denominava investimento humano o fluxo de despesas que o próprio indivíduo devia efetuar em educação para aumentar a sua produtividade” (OLIVEIRA, 2000, p. 223). Para Frigotto (1999b, 2000), a Teoria do Capital Humano é produzida para evadir as relações imperialistas, acobertar o intervencionismo do Estado e mascarar as verdadeiras relações entre educação, trabalho e produção; trata-se de um construto ideológico básico do economicismo na educação, que surge nos anos 1960/70.

<sup>43</sup> Após o golpe militar de 1964, os militares, em nome da austeridade financeira e do controle inflacionário, iniciaram uma política de estrangulamento das indústrias brasileiras. Por volta de 1967, começou-se a substituir o parque industrial nacional por indústrias originárias dos Estados Unidos e da Europa, demandando força-de-trabalho qualificada tecnicamente. Segundo Gerab & Rossi (2003), apesar de modernas para a realidade brasileira, essas indústrias eram obsoletas nos seus países de origem. Nesse período, conhecido como o “milagre econômico”, foram produzidos bens de consumo em larga escala como eletrodomésticos, televisores, automóveis e outros produtos. Bens acessíveis somente a uma parcela da sociedade. Em 1974, “o milagre econômico” já demonstrava seu esgotamento.

entanto, as pesquisas existentes datavam de 25 anos atrás, como por exemplo, a publicação “Política Educacional no Brasil - a profissionalização do ensino médio”, com dados de 1968. Conclui-se, assim, que Castro, em seu discurso a favor da REP/1990, baseou-se em suposições e conjecturas quanto às expectativas que os estudantes tinham em relação ao Ensino Superior. Mas, esse ponto serviu de argumentação, e foi difundido enfaticamente pelo então Ministro da Educação Paulo Renato de Souza, a favor da Reforma.

Quanto à ascensão ao Ensino Superior, Cunha (1997) atribuiu duas funções ao ensino profissionalizante na reforma educacional: uma, chamou de “função manifesta” e outra, de “função não manifesta”. Manifesta, quando o objetivo é a habilitação de um contingente de jovens como técnicos, que atendam à demanda do mercado de trabalho; e a função não manifesta, de contenção, pelo “deslocamento de parcela dos candidatos potenciais aos exames vestibulares para o mercado de trabalho, aliviando a cobrança às Universidades” (CUNHA, 1997 p. 4).

Concordamos com Cunha (1997) ao concluir que:

- a) O Ensino Técnico foi objeto de mais um movimento de “zig-zag”<sup>44</sup> através do experimentalismo pedagógico, voluntarismo ideológico e da celebração da equidade, ao invés da igualdade;
- b) Reforçou-se a dualidade da escola;
- c) O capitalismo internacional rege a adequação do sistema educacional à nova ordem econômica instaurada;
- d) O custo/benefício nas Escolas Técnicas Federais foi comparado com as escolas de nível médio estaduais, que não têm incrementos financeiros que lhe de qualidade;
- e) A Educação Básica Profissional obrigatória para as Escolas Técnicas Federais tende a assemelhar-se aos cursos do SENAI.

---

<sup>44</sup> No texto “*Ensino Médio e Ensino Profissional: da fusão à exclusão*”, CUNHA (1997) faz uma análise das políticas de gestão que relacionam o Ensino Médio e o Ensino Profissionalizante nas últimas décadas e identifica um movimento que chama de “efeito zig-zag”, caracterizado pelo eleitorismo que busca a produção de votos, pelo experimentalismo pedagógico através de propostas sem base científica, e pelo voluntarismo ideológico através de atitudes generosas e compensatórias.



Os estudos de Cunha (1997), Frigotto (1997,1998,1999a), Hirata (1997), Kuenzer (1997, 2002b), Lima Filho (2002), Paiva e Warde (1993), Oliveira (2000) e Shiroma (2002) confirmam a intenção de se conservar a hegemonia do sistema capitalista, verificado através da chuva de documentos expedidos pelas organizações internacionais<sup>45</sup>, incluindo intelectuais brasileiros como redatores, para efetivar a reforma da educação no Brasil.

### 1.3 O ENSINO TÉCNICO APÓS A LDBEN nº 9.394/1996

Com a promulgação da Lei nº 9.394 de 1996, atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do Brasil, a educação profissionalizante passa a ter novos rumos definidos no seu Capítulo III, composto de apenas quatro artigos<sup>46</sup>:

Art. 39. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Parágrafo único: O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.

Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

---

<sup>45</sup> Elencamos os documentos internacionais, na nota de rodapé nº 35, estes influenciaram conceitual e operacionalmente os órgãos governamentais nacionais. Dentre os documentos nacionais relacionados a REP/1990, salientamos: a Portaria do MEC nº 646 de 14/05/1997, que regulamenta a implantação do Decreto nº 2.208/1997, na rede federal de educação tecnológica, no prazo de até quatro anos; o Parecer nº 15 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) de 01/06/1998, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Ensino Médio, este insiste na flexibilidade curricular e contextualização dos conteúdos; a Resolução nº 3 de 26/06/1998, que institui as diretrizes do ensino médio; o Parecer CNE/CEB nº 16 de 05/10/1999, que trata das DCN para a Educação Profissional de Nível Técnico; a Resolução nº 4 de 8/12/1999, que institui as DCN para a Educação Profissional de Nível Técnico; o Parecer nº 29 de 12/12/2002, que trata das DCN para a Educação Profissional de Nível Tecnológico. Estes documentos estão disponíveis em [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br), acesso realizado em 20/09/2004.

<sup>46</sup> Por ocasião da promulgação da LDBEN/1996, havia o Projeto de Lei nº 1.603/1996 em tramitação na Câmara Federal tratando do assunto, que trazia grandes mudanças para a educação profissional. Este gerou reação da sociedade civil, levando o governo a retirá-lo da Câmara, mas que, em 17 de abril de 1997, o governo emite o Projeto de Lei (PL) em forma de Decreto Federal, sob o nº 2.208/1997, com pouquíssimas alterações. Para maiores informações sobre a elaboração das diferentes versões, que resultaram no projeto defendido pela Secretaria da Educação Média e Tecnológica/Ministério da Educação (SEMTEC/MEC), ver Kuenzer (1997), Neves (2000a, 2000b) e Sartk (1999).

Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

Parágrafo único: Os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados, terão validade nacional.

Art. 42. As escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade. (BRASIL, 2001)

Posteriormente, o Decreto nº 2.208 de 1997 regulamentou os artigos 39 a 42 da LDBEN/1996. Este definiu os objetivos da educação profissional, que passam a ser:

- 1) Promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimento e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas;
- 2) Proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação;
- 3) Especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos;
- 4) Qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho (BRASIL, 2001).

Os objetivos propostos revelam o imediatismo, impregnados de uma concepção econômica de educação. A educação profissional apresenta-se meramente como um **treinamento** para o trabalhador competir por oportunidades de trabalho, portanto, a formação integral é praticamente inexistente. Confunde-se educação com treinamento ao retirar-se o espaço de **construção da consciência**. A **concepção está separada da execução**, sendo elaborada pelos responsáveis pelo modelo de desenvolvimento econômico para atender necessidades imediatas. Necessidades essas, relacionadas ao apelo de um “novo” trabalhador, que venha substituir o trabalhador do modelo taylorista/fordista. O que pode parecer uma contradição do próprio sistema capitalista, que clama por um “novo” trabalhador mais criativo, com iniciativa, interessado em sanar dificuldades, no entanto, limita-o a apreender a técnica. Se

no modelo taylorista/fordista o trabalhador dominava uma operação que compunha o processo de produção, agora ele deve ter conhecimentos e domínios técnicos suficientes para ser “flexível” na sua área. Essa flexibilidade requerida se aplica somente à execução e não na concepção ou distribuição do produto, muito menos na produção de ciência. Assim, a aparente contradição inexiste. Pois, é justamente este estado de limitação quanto à “flexibilidade” que interessa à ideologia neoliberal, que, ao estar voltada para a produção, aumenta a acumulação do capital.

Quanto às expressões: ao “exercício de atividades produtivas”, “exercício do trabalho” ou “exercerem atividades específicas no trabalho” do referido Decreto, cabe ressaltar que as mesmas não especificam qual trabalho, se é científico, operacional, manual ou intelectual, formal ou informal. Mas, ao que parece, não se trata de **trabalho como produção de ciência**, a partir do pensar e refletir conhecimentos científicos já produzidos pelo homem, nem em uma formação humanística que permita a ele se inserir no mundo e compreender seu contexto, no qual o trabalho é elemento da condição de construção de um projeto de vida. Posto que no terceiro item, do Decreto nº 2.208/1997, basta “especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador”, não se cogita produzir ciência. **Este trabalhador técnico não pode, não deve produzir ciência?** Isso seria competência específica para outro nível de ensino?

A Portaria do MEC nº 646 de 14/05/1997 regulamenta a implantação do Decreto nº 2.208/1997 e, no seu artigo nono, estabelece os parâmetros que definem a oferta de Educação Profissional na rede pública Federal, segundo mecanismos permanentes de consulta aos setores interessados na formação de recursos humanos, objetivando:

- I – identificação de novos perfis de profissionais demandados pelos setores produtivos;
- II – adequação da oferta de cursos às demandas dos setores produtivos.

Logo, se no primeiro momento só parecia estar a formação do trabalhador direcionado ao mercado, esta passa a ser confirmada, textualmente, pela Portaria do MEC nº 646/1997.

No Decreto nº 2.208/1997, o ensino profissional é categorizado em três níveis: básico, técnico, tecnológico, segundo enunciado no artigo 3º:

Art. 3º A educação profissional compreende os seguintes níveis:

I – básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independentes de escolaridade prévia;

II – técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egresso de ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;

III – tecnológico: corresponde a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico. (BRASIL, 2001)

Nestes termos, o básico prevê a **aprendizagem profissional básica**, com cursos não sujeitos à regulamentação curricular, de curta duração e abertos a adolescentes ou adultos de qualquer nível de escolaridade. Ou seja, uma qualificação ocupacional. É o que Cunha (2000c) tendenciou como uma senaização para as Escolas Técnicas Federais, uma vez que este tipo de curso era reservado aos centros de formação profissional do SENAI.

Nas instituições de ensino profissionalizante da rede federal, nos CEFETs, a formação de técnicos em nível médio teve mudanças radicais. O Parecer CNE/CEB nº 646, de 14/05/1997, regulamenta a implantação do Decreto nº 2.208/1997, na rede federal de educação tecnológica, para se adequar às novas deliberações, no prazo de até quatro anos, ou seja, até o ano de 2001.

A educação profissional em nível técnico passa a ter caráter de **terminalidade**, oferecida de forma concomitante ou seqüencial ao ensino médio. Nesta complementação, devem ser oferecidas apenas as disciplinas específicas, ficando a parte propedêutica para o ensino médio.

Em 1999, depois de ter definido os parâmetros curriculares do ensino fundamental e médio, o MEC estabeleceu, pelo Parecer CNE/CEB nº 16/1999 e pela Resolução CNE/CEB nº 04/1999, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional em nível técnico<sup>47</sup>, revogando todas as disposições em contrário, em especial o Parecer CNE/CEB 45/1972 e as demais

---

<sup>47</sup> Segundo as DCN/1999, entende-se como diretrizes para o técnico “o conjunto de forma articulada de princípios, critérios, definições de competências profissionais gerais do técnico por área profissional e procedimentos a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas escolas na organização e no planejamento dos cursos de nível técnico”.

regulamentações subseqüentes, incluídas as referentes à instituição de habilitações profissionais, pelo Conselho de Educação.

A Resolução CNE/CEB nº 04/1999 definiu 20 áreas profissionais e as respectivas cargas horárias, sintetizando as 130 habilitações existentes no antigo Parecer CNE/CEB nº 45/1972. No caso da área da indústria, foram atribuídas 1.200 horas de curso técnico. Os princípios norteadores da educação profissional de nível técnico foram definidos na Resolução CNE/CEB 04/1999, com complementação expositiva no Parecer CNE/CEB 16/1999, constando a independência e articulação com o ensino médio; respeito aos valores estéticos, políticos e éticos; desenvolvimento de competências para laboralidade; flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização; identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso; atualização permanente dos cursos e currículos; autonomia da escola em seu projeto pedagógico.

Cabe ressaltar que algumas escolas técnicas, como o CEFET/SC, prorrogaram as mudanças colocadas pelo Decreto nº 2.208/1997 até o seu limite<sup>48</sup>, justificando a falta de diretrizes orientadoras e por não se ter referenciais curriculares claros. Segundo Amorim (2001), este período de resistência, no qual ainda se procurou interligar os cursos técnicos ao ensino médio, não atendendo de imediato à REP/1990, comprometeu a transformação da ETF/SC em CEFET/SC, postergando-a para 2002.

Com a mudança da direção geral do CEFET/SC, em 2000, o discurso passa a ser favorável à REP/1990. É dada ênfase à imagem de um mundo em constante mudança, no qual não podemos perder mais tempo com discussões políticas e ideológicas, porque há muito que fazer. Como a sociedade está mudando, é preciso ousar; como o mercado é mutante, é preciso assumir a mudança e agir em função desta.

#### 1.4 QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL: DO ASSISTENCIALISMO AO MERCADO

---

<sup>48</sup> O prazo máximo dado pelo MEC, através da Portaria nº 30 de 2000, para que todas as ETFs e CEFETs estivessem de acordo com a nova legislação, foi março de 2001.

O que se constata na história da educação é uma visível **dualidade**, que se mantém ora mais acentuada ora mais sutil, mas que evidencia uma constante separação entre o saber e o fazer, entre a teoria e a prática, reproduzindo a divisão entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, com intuito de formar os futuros dirigentes e os futuros executores. As instituições profissionalizantes, após a REP da década de 1990, obrigaram-se a separar a educação geral (Ensino Médio) da educação profissional (Ensino Técnico), efetivando essa dicotomia educativa.

Segundo Castro (2003), finalmente estariam dando aos pobres uma oportunidade, ou seja, cursos técnicos aos de origem modesta, aos “incapazes” de estudar com maior profundidade. Então, subentendemos que a educação profissional – o Ensino Técnico em nível médio – deve servir como forma de assistencialismo e compensação para os *pobres e desvalidos da sorte*, o que nos remete aos objetivos do século passado, quando foram concebidas as escolas de arte e ofícios, em 1909.

Oliveira (2000) analisa a reforma educacional, ocorrida na década de 1990, como um processo em que o sistema capitalista generalizou o oferecimento da educação escolar para “todos”, como forma de direcionamento para manutenção da hegemonia do sistema capitalista, com sua ideologia neoliberal. Nesse plano, está inserido o fenômeno da globalização com suas mudanças de ordem econômica, política e cultural, alterando as relações sociais. De ordem econômica, porque envolve a financeirização global e internacionalização da economia; política, pela nova ordem de governança global; cultural, pelos novos padrões estéticos e comunicativos e, assim, uma nova era capitalista se manifesta. Mas, neste contexto de mudanças, a ordem econômica aparece como um elemento somado aos demais e não como o modelo propulsor ou como o caráter determinante das mudanças.

Assmann (1989) já nos alertava quanto à ciência econômica ter esse caráter de ocultar-se, de ser a forma que a economia utiliza para ocultar o que ela realmente é:

[...] uma gigantesca operação de ocultamento do pressuposto de que o único ator, ao qual se atribuem todas as potencialidades produtivas, é um agente invisibilizado, que incorporou tudo a si, como uma substância que se move a si mesma, como um valor que se autovaloriza numa completa desconsideração de todo o resto: o Capital (ASSMANN, 1989, p. 123).

Neste jogo de pressupostos, encontra-se a exacerbada retórica sobre as virtudes ilimitadas do mercado; logo, a submissão ao mercado mundial é dada como a única possibilidade de desenvolvimento para os chamados países do 3º Mundo. Assim, para alcançar e fazer parte desse sistema de mercados e tornarem-se competitivos, devem lançar mão de “ajustes estruturais”. Entre os propalados “ajustes estruturais”, inserem-se os cortes nos gastos públicos e dos subsídios sociais, eliminação de barreiras comerciais, incentivo à exportação, assim como a reestruturação dos sistemas educacionais. Muitas vezes, esses ajustes são justificados como “sacrifícios inevitáveis” em prol de uma modernização e inserção no mercado globalizado.

A sociedade civil brasileira, representada por educadores, organizações populares e sindicais, após a constituição de 1988, organizou-se para compor uma reforma na educação nacional com ideais de uma educação unitária. Mas, solapou-se esse momento histórico com uma guinada que favoreceu e direcionou a reforma de acordo com a manutenção da estabilidade da própria sociedade burguesa. Embora houvesse resistência, o avanço da retórica neoliberal prevaleceu com falácias efusivas sobre as virtudes que o mercado encerra, do tipo: “precisamos nos adequar à modernização”, “são necessários ajustes estruturais”, “é necessário ter flexibilidade” e “estar aberto para aprender a aprender constantemente”, “é necessário estar preparado para a competitividade”, “eduque-se e vença”, “o homem precisa tornar-se empregável”, “a realidade do mercado pede um novo trabalhador”.

Nesse caminho, o mercado é visto como um Deus, o bem absoluto da humanidade, independente de muitos seres humanos viverem uma vida miserável. Na contramão, encontravam-se as Escolas Públicas Profissionalizantes, que

foram configuradas como não operantes ao mercado, altamente onerosas aos cofres públicos e, assim, precisavam se reestruturar. Estende-se ao sistema educacional a **racionalidade econômica** que opera com uma lógica excludente àqueles que não entram na esfera da oferta e da demanda. Todo trabalhador precisa se readequar constantemente aos ditames do mercado e procurar uma educação constante que lhe possibilite essa **empregabilidade**. Como, para o sistema capitalista cada indivíduo é considerado livre, proprietário de sua força-de-trabalho, não dependente das relações sociais, das relações de poder e dominação, mas é dependente de si mesmo para produzir a sua existência, responsável pela própria condição de empregabilidade, ocorre um mascaramento das leis que regem as relações sociais de produção no interior do capitalismo<sup>49</sup>.

Neste sentido, já fora atribuído pelos críticos um possível retorno de novas bases para a Teoria do Capital Humano, com uma nova roupagem, justificado com o intuito de o país conquistar o almejado desenvolvimento econômico e inserir-se, competitivamente, no mercado mundial, através da educação. Faz parte das intenções da Reforma Educacional, da década de 1990, uma política de **equidade** social que nos faz pensar em ser uma possível distribuição de bens e serviços com **igualdade** e justiça, no qual seriam atendidas as necessidades básicas do cidadão como: saúde, alimentação, educação, moradia. Mas, numa perspectiva neoliberal, essas e outras necessidades seriam supridas conforme as condições de cada um, sendo cada qual responsável pelo desenvolvimento de suas próprias **competências** e pela forma de alcançá-las. **Competitividade** e competências, nesse contexto, parecem encontrar-se imbricadas ou, quem sabe, são faces de uma mesma moeda.

Neste complexo rearranjo econômico, sugerido pelas Organizações Internacionais, como, por exemplo, o BM e a CEPAL, enquadra-se a REP de 1990 e seus decorrentes decretos, resoluções e portarias ministeriais, como discutiremos anteriormente. Nestes termos, Lima Filho (2002) faz a análise do impacto das políticas públicas de educação, da década de 1990, sobre a formação profissional dos trabalhadores nas Instituições Federais de Educação Profissional,

---

<sup>49</sup> Cf. Oliveira (1999).



especialmente nos CEFETs e ETFs. Concluiu que a REP/1990 “[...] constitui uma estratégia de utilização de recursos públicos que induz à desescolarização e ao empresariamento das instituições públicas e à promoção do mercado privado de educação profissional” (LIMA FILHO, 2002, p. 269). Essa questão, que é por demais preocupante, deve ser trazida à luz de discussões em cada instituição que acredita no **ensino público e gratuito** como forma de socialização dos conhecimentos produzidos pelo homem, sem restrição à classe social de origem.

É prática atual das instituições profissionalizantes se adequarem ao novo sistema educacional, oferecendo cursos de ensino médio técnico, tecnológico e cursos de qualificação/requalificação profissionais, sob o discurso da necessidade de reestruturarem-se para enfrentar os novos desafios advindos dos avanços científico-tecnológicos, das mutações no mundo do trabalho, enfim, das revoluções do mundo globalizado, buscando uma efetiva interação com o mercado produtivo do Estado. No entanto, parece que essa forte inclinação para atender as necessidades da demanda à economia do mercado subentende uma adesão incondicional a este, uma subserviência tal, que implica no aligeiramento dos cursos técnicos e que levam ao esvaziamento dos conhecimentos necessários para uma formação mais ampla do trabalhador, que o torne um ser consciente e integrante do processo produtivo.

A operacionalização da reforma educacional dos cursos técnicos, justificada pela necessidade de um “novo” perfil de trabalhador, mais flexível, participativo, criativo, que tenha iniciativa além dos conhecimentos específicos de seu domínio profissional, restringiu-se à técnica. Mas, deveríamos ainda perguntar: qual o sentido de flexibilidade, participação, criatividade e iniciativa para os envolvidos? Flexibilidade no trabalho ou nas ações do dia-a-dia; participação na execução da produção ou, também, no planejamento e consumo do produto; criatividade na utilização da técnica ou na produção da técnica; iniciativa para resolver os problemas da produção ou iniciativa para se organizar, argumentar, lutar por seus interesses?

Algumas falas dos próprios dirigentes e docentes, de nossa instituição profissionalizante, contribuem para responder às questões anteriores. Estes

evidenciam a preocupação em corresponder e atender a dinâmica do mercado, o que tendencia a formação do *homo oeconomicus racional*<sup>50</sup>. Em uma edição especial do Jornal<sup>51</sup> do CEFET/SC, o então diretor geral afirmou:

Preparar o estudante para o trabalho altamente competitivo é o objetivo principal do CEFET/SC, que segue a filosofia do ensino profissionalizante, que surgiu para corrigir um sistema que privilegiava a classe média e formava profissionais que não atendiam plenamente as realidades do mercado (CEFET/SC, 2002, p.2).

Em outro exemplo, o professor (P 9) alega ser “objetivo do governo criar especialistas nas áreas técnicas” para atender às necessidades do mercado. E argumenta que a indústria quer hoje um técnico mais objetivo.

Você vai olhar para frente com objetivo técnico, você não vai olhar muito o lado humano. Porque hoje a indústria é isto: você não pode olhar para o lado humano. Você tem que chegar nos seus objetivos (P 9)!

Segundo esse entendimento, a preparação do nosso profissional pela técnica é a chave que abre as portas da indústria. Mas, perguntamos-nos: isso basta? De quem são realmente os objetivos aventados na fala? São do trabalhador ou do empregador?

O professor P(6) reconhece existir um engodo velado nos cursos técnicos modularizados

---

<sup>50</sup>“**Quem é o *homo oeconomicus racional***? Não sabemos quem ele é, o que compra, o que come, como vive ou vegeta, se faz parte do conjunto dos milhões de brasileiros desempregados ou subempregados, dos indigentes, dos subnutridos, ou de um terço da humanidade que se encontra na mesma situação. Sabemos que ele é um maximizador. No lugar da sua história concreta. Das condições concretas de como sua existência é produzida, temos dele um retrato falado: ‘Ele é um filho do iluminismo e, portanto, **um individualista em busca do proveito próprio** (...) Como produtor maximiza sua fatia de mercado ou de lucro. Como consumidor maximiza a utilidade por meio da comparação oniciente e improvável entre, por exemplos morangos e cimento marginal (...) Da diferença individual, ao comércio internacional, está sempre alcançando os melhores equilíbrios objetivos entre desincentivos e recompensas’ O *homo oeconomicus* é, pois, o produto do sistema social capitalista” (FRIGOTTO, 1999c, p. 57-8, grifo nosso)

<sup>51</sup> Publicação de jornal especial do CEFET/SC, em maio de 2002.

Você vai ver somente o que interessa para a empresa e não para a sua vida. Você está trabalhando agora para a empresa e não para o aluno. [...] Por outro lado, a escola não diz que vai trabalhar o técnico para o mercado, mas vai trabalhar para a vida do próprio técnico (P 6).

A escola apresenta uma realidade promissora ao futuro técnico e não discute as dificuldades, o desemprego estrutural, trabalho informal, sub-trabalho, as evidências empíricas que mostram que há, hoje, mediante a incorporação de tecnologia, um aumento de produtividade e crescimento econômico, determinando a diminuição dos empregos. Discutem-se quais as alternativas possíveis para este trabalhador? Que realidade se estabelece quando o aumento do desemprego, do subemprego são expressões da redução da necessidade do capital variável, ou seja, da força-de-trabalho? Sob este prisma, os cursos técnicos teriam vida efêmera, pois, constantemente, seriam substituídos por novos cursos; a cada momento “novos saberes” seriam necessários.

Eu acho que o curso modularizado é ótimo. Mas veja bem, dentro da estrutura que tem, hoje, na escola, como nós temos que ter os laboratórios disso e daquilo, esses modularizados também complicam muito. Não há dinheiro para montar outro laboratório sempre que precisa para um novo curso. Então se nós voltarmos para aquilo que os empresários querem, sem laboratórios. **É ótimo esse modularizado, porque você se adapta à necessidade do mercado.** Fica só na teoria. Daí monta aquele curso para aquele segmento. Porque a tendência do modularizado é o seguinte, vai acontecer de que daqui a pouco o mercado esta saturado. Aí eu pergunto: O que vou fazer com essa estrutura toda? E os professores também? (P 9, grifo nosso)

Parece que tudo se tornará descartável ou reciclável: cursos, materiais, laboratórios, saberes cognitivos, professores e técnicos. Os saberes adquiridos estariam obsoletos e desatualizados, o que força o trabalhador a buscar a sua empregabilidade dada em uma constante educação continuada. O discurso imputa ao próprio trabalhador sua condição de desempregado.

Gostaríamos de salientar dois pontos: primeiro, considerar os saberes científicos e tecnológicos que fundamentam os cursos técnicos como descartáveis

parece-nos um contra-senso. É o que aponta a pesquisa realizada por Schroeder (2001), com os docentes engenheiros do CEFET/SC Unidade de São José. Esses docentes, manifestaram que

[...] para lidar com as transformações tecnológicas a escola não precisa traduzir as novidades em conteúdo curricular, ou seja, poderá se preocupar menos com a inserção de novas tecnologias e ocupar-se mais com o tratamento de conceitos. Eles advogam que as possibilidades de um técnico acompanhar transformações estão sobretudo relacionadas às condições que este indivíduo tem para interpretar e compreender os modelos teóricos e os princípios de funcionamento da tecnologia. Em outros termos, preconizam que à escola cabe lidar com o conhecimento, criando condições para que o aluno possa diante de novos problemas e situações construir suas alternativas de solução (SCHROEDER, 2001, p. 125)

Segundo, revela-se uma mudança do perfil institucional das Escolas Técnicas e dos CEFETs, como alerta Lima Filho (2002), ao invés de promover “uma efetiva educação tecnológica, que teria por compromisso o domínio, pelo trabalhador, dos princípios científicos, tecnológicos e organizacionais que presidem os complexos processos de trabalho contemporâneos” (p.282), alicerçada à base material e às relações sociais vigentes, redireciona-se a atuação desta educação tecnológica para a sua mercantilização.

[...] ao promover as novas modalidades de cursos prescritos pela reforma, desqualifica o trabalho escolar realizado nessas instituições educacionais, promove a desescolarização e empresariamento e redefine o seu perfil institucional, aproximando-o do perfil das empresas prestadoras de serviços, inseridas no mercado da formação ou educação profissional (LIMA FILHO, 2002, p.282).

Ao final de cada curso técnico, a escola certifica o estudante como apto, preparado para inserir-se no mundo do mercado do trabalho. Porém, esquece-se que existem inúmeros outros fatores que interferem no êxito profissional de seus egressos, como o desenvolvimento pessoal ou o do próprio contexto econômico. Não sendo o emprego formal, de carteira assinada, a única forma de o técnico

garantir trabalho, por meio do qual possa garantir a sua subsistência e de sua família, faz-se necessário repensar o papel que a escola exerce nessa nova sociedade que vem se configurando.

Mas, enquanto o entendimento for preparar o estudante para o trabalho imediato, enfatizando-se a condição altamente competitiva, com o domínio do conhecimento científico e técnico limitado, intencionalmente, pela condição de tempo, estar-se-á deixando em segundo plano, quando não totalmente subsumidas, as dimensões que desenvolvem o homem como um ser pensante.

Muitas vezes, a educação profissionalizante em nível técnico passa a ser a esperança de inclusão no mundo do trabalho, uma forma que lhes irá garantir um futuro melhor. Mas, a sociedade está cada vez mais complexa e problemática, com pessoas ansiosas, insatisfeitas, frustradas desde a sua primeira procura por emprego, do iniciante ao trabalhador prestes a se aposentar. Os jovens vivem o dilema da incerteza, da insegurança, desde o momento em que precisam optar por um curso profissionalizante, de nível médio ou superior, sem saber ao certo se tal investimento lhe trará algum retorno seguro. Fileiras de desempregados diplomados já são uma realidade.

Se compararmos a fala utilizada pelo ex-dirigente do CEFET/SC, como por exemplo, “preparar o estudante para o trabalho altamente competitivo” <sup>52</sup>, parece-nos que existe um paradoxo entre a missão da instituição e a fala. Como a missão é “gerar e difundir conhecimento tecnológico e formar indivíduos para o exercício da cidadania e da profissão” <sup>53</sup>, subentendemos que formar para o exercício da cidadania vá além da formação profissional, ou seriam apenas palavras para encantamento? Mas, o que entendemos por cidadania? Para ser cidadão é preciso ser um bom competidor? Só é bom competidor aquele que vence? Para ser vencedor é preciso ser competente? Logo, se justifica o modelo de desenvolver competências como a possibilidade de se formar bons competidores?

Essas instituições de ensino profissionalizante acreditam estar em sintonia com a modernização ao adequarem-se ao novo sistema educacional, de acordo

---

<sup>52</sup> Publicação de jornal especial do CEFET/SC, em maio de 2002.

<sup>53</sup> Idem

com as diretrizes e referenciais norteadores dessa nova filosofia. Estará esta nova filosofia clara para todos na comunidade escolar? Em que é nova? Seus integrantes estarão de acordo com esta dimensão unilateral<sup>54</sup>, que quer fazer prevalecer o determinismo tecnológico, o saber-fazer e a conotação individualista, nessa forma de ensino-aprendizagem?

Quando se fala que a nova filosofia profissionalizante “suruiu para corrigir um sistema que privilegiava a classe média e formava profissionais que não atendiam plenamente as realidades do mercado”<sup>55</sup>, estar-se-ia negando a importância e a boa qualidade oferecida pelos cursos anteriores? Além do mais, confirma-se o discurso de que a escola mantinha um caráter elitista, que os custos despendidos com o ensino, para esses estudantes, eram demasiados e aplicados com aqueles que não seriam futuros trabalhadores. Então, onde estão os técnicos que a escola já formou? Não são trabalhadores dessa mesma sociedade? Isso não seria, também, uma forma de discriminação quando se cerceiam os conhecimentos aos trabalhadores?

Ser conivente com o discurso neoliberal em vigor, conceber como natural a necessidade de servir ao mercado, formar profissionais que atendam a sua necessidade, legitimam o **desenvolvimento unilateral do indivíduo**. Assim, o discurso do mercado vira dogma, inquestionável, adquirindo um poder quase divino.

Nesse sentido, segundo Assmann (1990), o mercado é um movimento social, é uma construção histórica que está sendo endeusado e se põe a sua mercê. Parece haver uma razão e uma desrazão que instaura o mercado divinizado.

---

<sup>54</sup> O que nos leva à sociedade unidimensional, preocupação de Marcuse (1973). Neste viés, privilegia-se a dimensão unilateral voltada para o fazer, para a produção de tecnologia e bens, ou seja, para o mercado, e se esquece que a sociedade industrial transforma tudo o que toca em fonte potencial de progresso e de exploração, de satisfação e servidão, de liberdade e de opressão. Assim, a educação, que é mediadora para a emancipação, passa a ser um meio eficaz de controle, podendo atrofiar os órgãos mentais, impedindo-os de perceber as contradições e alternativas e, na única dimensão restante da racionalidade tecnológica, prevalece a *Consciência Feliz*. “Ela reflete a crença em que o real seja racional e em que o sistema estabelecido, a despeito de tudo, entrega as mercadorias. As pessoas são levadas a ver no aparato produtivo o agente eficaz de pensamento e ação ao qual se devem render seu pensamento e ação pessoais. E, nessa transferência, o aparato também assume o papel de agente moral. A consciência é absolvida por espoliação, pela necessidade geral das coisas” (MARCUSE, 1973, p.88).

<sup>55</sup> Cf no Jornal do CEFET/SC, edição especial, em maio de 2002.

O mercado se coloca como a própria personificação da razão para o bem de todos os grupos e interesses sociais, a tal ponto que toda contradição parece irracional e toda ação contrária parece impossível. “As necessidades políticas da sociedade se tornam necessidades e aspirações individuais, sua satisfação promove os negócios e a comunidade, e o conjunto parece constituir a própria personificação da Razão” (MARCUSE, 1973, p. 13).

Essa naturalidade passa a ser instituída como ordem normal. Assim, como as demais instituições que compõem uma sociedade, parece existir uma “unidade e coesão interna do tecido imensamente complexo de significações que impregnam, orientam e dirigem toda a vida da sociedade e todos os indivíduos concretos, que corporalmente a constituem”.(CASTORIADIS, 1987, p. 230). Compreender isso não é fácil. Essa questão é conflituosa, também, entre renomados filósofos e sociólogos da atualidade<sup>56</sup>, que discutem como o projeto societário previsto se desencadeou, que possíveis ajustes seriam necessários ou, até, sua completa negação.

O projeto societário de base neoliberal utiliza o sistema educacional como instrumento de coesão social a seu favor por meio da obliteração dos elementos de oposição, transcendentais do ideário hegemônico.<sup>57</sup> A rendição do pensamento às decisões dos poderes existentes neutraliza a análise crítica. Mas, a quem a análise crítica é necessária? Saber refletir sobre a realidade e sobre o que se faz, além do saber-fazer, não é o que se quer nessa investida na REP/1990. Como tal, permanece a velha dualidade entre o pensar e o fazer.

Ramos (2002b) analisa de forma crítica o desencadeamento dado à REP/1990, principalmente pelo Decreto nº 2.208/1997 e pelas DCNs e RCNs da

---

<sup>56</sup> Habermas e Lyotard, ao analisarem o momento histórico, contrapõem-se nas suas interpretações sobre o projeto societário. Habermas afirma que o mesmo não se concretizou e precisa de um redimensionamento. Sustenta a tese de que é possível a reconstrução de um novo projeto emancipatório, no qual “vê na humanidade o sujeito coletivo que legitima os diferentes jogos de linguagem na medida em que contribuem para a sua emancipação” (GOERGEN, 1996, p.14). Lyotard, considerado pós-modernista, argumenta ter sido destruído o projeto moderno, de realização da universalidade, por terem sido invalidadas as metanarrativas (GOERGEN, 1996, p.34).

<sup>57</sup> “Essa liquidação da cultura *bidimensional* não ocorre por meio da negação e da rejeição dos ‘valores culturais’, mas por sua incorporação total na ordem estabelecida, pela sua reprodução e exibição em escala maciça” (MARCUSE, 1973, p. 16). Dessa forma, “a sociedade contemporânea parece capaz de conter a transformação social – transformação qualitativa que estabeleceria instituições essencialmente diferentes, uma nova direção dos processos produtivos, novas formas da existência humana” (id. *ibid.*).

Educação Profissional de Nível Técnico, que cristaliza os princípios básicos da velha escola dual.

Entendemos, como a autora, que a aprendizagem significativa não se processa pela primazia da ação, mas, na medida em que o pensamento trabalha com conceitos, no movimento de compreender a essência dos fenômenos e ultrapassar o senso comum. Porém, o discurso construído nas DCNs atende à ideologia prescrita pelo modo de acumulação pós-fordista.<sup>58</sup> A própria noção de competência e de empregabilidade, base dos novos paradigmas da educação e do trabalho, “[...] compõe o conjunto de novos signos e significados talhados pela cultura pós-moderna, desempenhando um papel de representação da sociedade quanto à forma de os trabalhadores localizarem-se e moverem-se diante da nova lógica do capital” (Ramos, 2002b, p. 302).

A Educação Profissional em nível técnico, nesse contexto, parece contribuir pouco com a formação humana no plano omnilateral e politécnico proposto por Gramsci<sup>59</sup>, pois acaba fragmentando e mutilando, enquanto priva o homem do acesso à universalidade dos conhecimentos produzidos por ele mesmo.

Qualificar unilateralmente para o mercado de trabalho contrapõe-se ao que seria uma educação integral necessária à formação da cidadania e da profissão. Com isso, percebemos uma crescente degradação e desvirtualização do conceito de **politecnia**, “compreendida como uma aprendizagem capaz de articular teoria e prática, possibilitando ao aluno conhecimento do trabalho produtivo, forma de extinguir a indesejável ruptura entre o trabalho manual e o intelectual” (FIOD, 1999, p.95).

Diante das novas exigências da qualificação profissional, resta saber se esta reforma educacional, que incorporou o modelo de competências<sup>60</sup>, tem auxiliado a formação do trabalhador como homem à busca de sua emancipação,

---

<sup>58</sup> Ver mais em Bravermann (1987), Moreira e Rago (1988), Harvey (1989), Gounet (1999), Kuenzer (2002)

<sup>59</sup> Gramsci enriqueceu a discussão acerca da relação entre educação e trabalho. Assim como MARX, ele privilegiou a formação do sujeito na perspectiva da omnilateralidade. Ver Nosella (1992) e Manacorda (1990).

<sup>60</sup> Conforme Campos (1999), o modelo de competências tem seu currículo baseado na análise do processo de trabalho, da qual se constrói uma matriz referencial que é transposta pedagogicamente para uma organização modular, prevendo a adoção de uma abordagem metodológica baseada em projetos ou resolução de problemas. Ver mais em Ramos (2002a e 2002b) e Ropé (1997).



como o sujeito de sua história, ou se tem fortalecido a constituição de um homem mais alienado e, por conseguinte, mais dependente, um *homo economicus*.

Diante destes questionamentos, lançamo-nos a buscar respostas do mundo empírico, ouvindo nossos interlocutores de pesquisa, os quais participam do processo de educação profissional e vivenciaram a REP/1990 na comunidade escolar. Sabemos que a REP/1990 ocorreu em todo território nacional, que é possível que diferentes posições, movimentos e resultados possam ser encontrados, inclusive no próprio Sistema CEFET/SC. Assim, também, a vivência da Unidade de Ensino de Jaraguá do Sul, do CEFET/SC, perante a REP/1990 comporta relações complexas, que se inter-relacionam com aspectos comuns ao Sistema e, por outro lado, são próprias da Unidade. É interessante que relatem um pouco sobre a singularidade que a compõe e o meio em que está inserida, sua história e sujeitos, uma vez que, a Unidade de JS se constituiu recentemente, coincidindo com o movimento da REP/1990. É o que apresentaremos no capítulo seguinte.

## **2 O ENSINO TÉCNICO FEDERAL EM JARAGUÁ DO SUL**

Tomamos como ponto relevante, para esta pesquisa, elucidar como se constituiu o Ensino Técnico Federal em Jaraguá do Sul, pois isso aconteceu, coincidentemente, no período em que o movimento da REP/1990 ocorria no Brasil. Desta forma, os envolvidos no processo da REP/1990, na Unidade, viam-se as voltas com problemas de ordem organizacional, de infra-estrutura, de formação de um quadro pessoal, inclusive de afirmação de sua identidade como unidade qualificada e qualificante respeitável na educação profissional, pois a Unidade de Florianópolis do CEFET/SC, já possuía essa identidade firmada. Ressaltamos, ainda, que não havia antes de 1994, em Jaraguá do Sul, formação profissional em nível técnico de caráter público e gratuito.

### **2.1 O ESPAÇO EM QUE SE ENCONTRA O CEFET/SC - JS**

O município de Jaraguá do Sul (JS) está localizado na região Nordeste do Estado de Santa Catarina, fazendo parte da microrregião da Associação dos Municípios do Vale do Itapocu (AMVALI)<sup>61</sup>. Pela sua forte expressão econômica, é o terceiro pólo industrial e a quarta maior arrecadação do Estado de Santa Catarina.

Em junho de 2004, a população jaraguaense era de, aproximadamente, 124 mil habitantes, mantendo nas últimas décadas um alto índice de crescimento populacional<sup>62</sup>. JS possui forte influência da cultura européia, representada, principalmente, por alemães, húngaros, poloneses e italianos, colonizadores do nordeste de Santa Catarina. Seus traços são encontrados na arquitetura, nos costumes, nos pratos típicos e na forte vocação de sua gente para o trabalho<sup>63</sup>.

Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), em 2000, Jaraguá do Sul ocupou a 9ª posição no estado no Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M: 0,850)<sup>64</sup>. Jaraguá do Sul foi destacado pelo Fundo da Nações Unidas para a Infância (UNICEF) como o terceiro melhor município catarinense em condições de sobrevivência da criança até seis (6) anos.<sup>65</sup>

---

<sup>61</sup> Essa entidade possui Jaraguá do Sul como município sede. Integram também a AMVALI os municípios de Corupá, Guaramirim, Schröder, Massaranduba, Barra Velha e São João do Itaperiú. De acordo com o IBGE a população da AMVALI era de 186.291 habitantes, assim distribuída: Barra Velha (8,4%); Corupá (6,3%); Guaramirim (12,9%); Jaraguá do Sul (58,2%); Massaranduba (6,7%); São João do Itaperiú (1,7%); Schröder (5,8%). Dados de acordo com o censo 2000 do IBGE, disponível em [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br), acesso em 01 de dezembro de 2004.

<sup>62</sup> Fonte: Prefeitura municipal de JS, site: [www.jaraguadosul.com.br](http://www.jaraguadosul.com.br), acesso em 01 de dezembro de 2004.

<sup>63</sup> Shöerner (2000), ao descrever a história da composição da classe trabalhadora de Jaraguá do Sul, ressalta a participação dos imigrantes europeus que colonizaram a região norte de Santa Catarina. Neves (2001), reporta-se a Michels (1998) para inferir sobre diferenciadas interpretações sobre a industrialização da economia catarinense. Este autor aponta as seguintes versões: os *periféricos*, cujo fator determinante na industrialização de SC é a relação periférica que a economia catarinense estabelece com o sudeste do país, os *schumpeterianos*, que atribuem como fator determinante a ação empreendedora, o pioneirismo, a visão inovadora dos empresários catarinenses; os *desenvolvimentistas*, que compreendem a industrialização a partir da associação da burguesia local com o Estado através do planejamento econômico e dos financiamentos públicos; e, ainda, *outras contribuições*, como de Armen Manigoniam e Paul Singer. O próprio autor salienta que todos os estudiosos do tema captaram a relação existente entre a “[...] superexploração do trabalho e a intervenção estatal como fatores preponderantes para o crescimento das indústrias e das pequenas estruturas familiares. [...] ampliando-se os patrimônios privados, ideologicamente atribuídos à competência empresarial dos atuais grandes grupos econômicos, e de outro, ampliou-se o empobrecimento social catarinense” (MICHELS apud NEVES, 2001, p. 19).

<sup>64</sup> Registros encontrados nos sites [www.rankbrasil.com.br/maismais/politica/idh\\_brasil.asp](http://www.rankbrasil.com.br/maismais/politica/idh_brasil.asp), em 10/12/2004, <http://www.guiasantacatarina.com.br/jaraguadosul/cidade.php3>, em 10/12/2004

<sup>65</sup> Fonte: Prefeitura Municipal de JS, site: [www.jaraguadosul.com.br](http://www.jaraguadosul.com.br), acesso em 10/12/2004

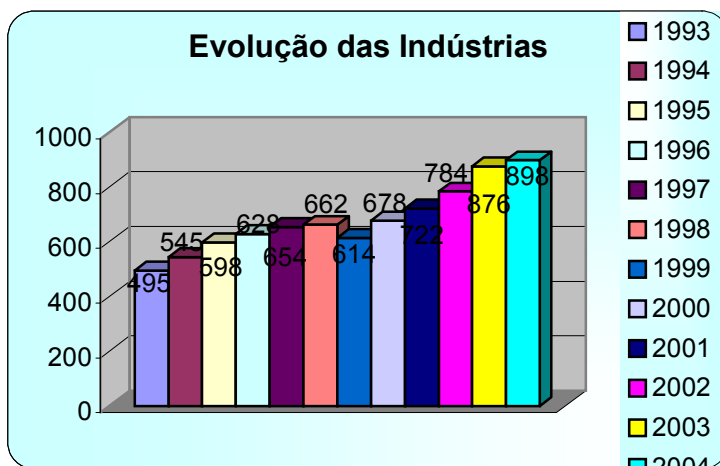
Além de sustentar a respeitável qualidade de vida, é um dos principais centros fabris de Santa Catarina. A industrialização do município de Jaraguá do Sul ocorre efetivamente a partir da segunda metade do século XX. Suas empresas produzem os mais diversos artigos, desde malhas, confecções, chapéus e gêneros alimentícios até motores elétricos, geradores, máquinas, componentes eletrônicos e de informática.

Aproximadamente, 30 empresas de Jaraguá do Sul exportam seus produtos, entre os quais destacam-se artigos do vestuário (confecção em malha, malhas em rolo, chapéus, bonés, botões, elásticos), bebidas, produtos alimentícios (essências, condimentos, temperos, café, balas e arroz), máquinas, motores elétricos e estofados.

Segundo Koch (2004), o município de JS possui 898 indústrias e 2.739 estabelecimentos comerciais devidamente cadastrados. No setor terciário, são mais de 4.000 pessoas prestando serviços ao cidadão jaraguaense. Advogados, contadores, despachantes, engenheiros, arquitetos, profissionais da saúde, de comunicação e **os técnicos** com diferentes qualificações.

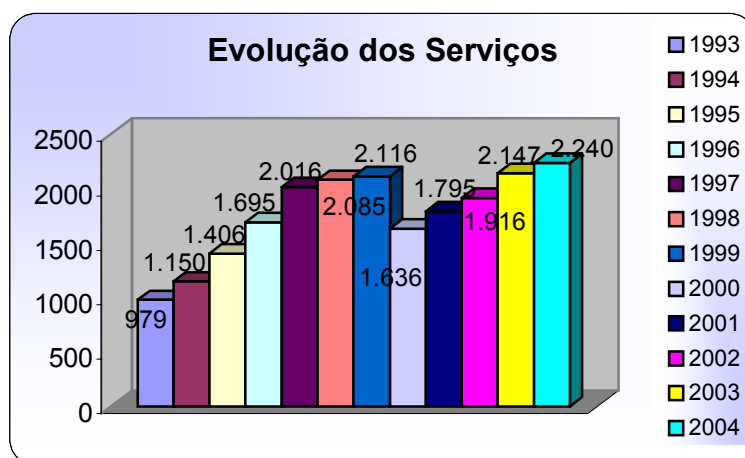
Nos gráficos abaixo (1 e 2), apresentamos a evolução nos setores da indústria e prestação de serviços em JS a partir de 1993. Neles, percebemos que há um movimento oscilatório. As oscilações desses setores (indústria e serviços) se relacionam aos fatores de ordem macroestrutural que, por sua vez, estão interligados à profissionalização técnica na região jaraguaense.

**Gráfico 1:** Evolução das indústrias em Jaraguá do Sul, no período de 1993 a 2003.



Fonte: Dossiê elaborado por Rosilene Koch, em junho de 2004, disponível em [www.jaraguadosul.com.br](http://www.jaraguadosul.com.br).

**Gráfico 2:** Evolução da Prestação de serviços em Jaraguá do Sul, no período de 1993 a 2003.



Fonte: Dossiê elaborado por Rosilene Koch, em junho de 2004, disponível no site [www.jaraguadosul.com.br](http://www.jaraguadosul.com.br).

Na década de 1990, ocorreram mudanças significativas na condução da política econômica brasileira. De 1993 a 1998, a economia brasileira apresentou taxas de crescimento no Produto Interno Bruto (PIB), atingindo o ápice em 1994, com a implantação do Plano Real<sup>66</sup>.

A abertura comercial, as privatizações de estatais, a redução de barreiras à importação e exportação, a abertura aos investimentos externos e a crise do Estado, que levou à redução de investimentos, conduziram a um cenário de aumento a concorrência entre empresas. Essas empresas, na tentativa de reduzir custos, apelaram para a reestruturação produtiva.

<sup>66</sup> Pacote econômico que entrou em vigor julho de 1994 e que, entre outras disposições, muda a moeda de Cruzeiro para Real.

Tais medidas, dentre outras, levaram a indústria nacional a fazer uma reestruturação visando a elevar o padrão de qualidade de seus produtos, a fim de poder competir com os produtos importados. Mas, a defasagem tecnológica e o baixo nível de qualificação profissional dos trabalhadores deveriam ser superados para que o país viesse a se inserir no mercado mundial. Fato que leva o empresariado local a apoiar a implementação de uma Escola Técnica Federal em Jaraguá do Sul<sup>67</sup>.

Em 1998 e 1999, a economia se retrai como consequência das crises internacionais e da elevação de taxa de juros. A indústria retoma, em 2000, o nível da produção de 1997 e tem, em 2004, um crescimento nas atividades industriais que se refletem no mercado de trabalho, superando, inclusive, o crescimento relativo aos primeiros anos do Plano Real<sup>68</sup>.

Nesse contexto, iniciam-se as atividades da Unidade de Ensino de JS – CEFET/SC, que passa a contribuir na formação da força-de-trabalho qualificada à região.

## 2.2 O CEFET/SC – UNIDADE DE JS: antecedentes históricos

Com o crescimento constante da indústria, esta necessitou, cada vez mais, de força-de-trabalho qualificada. Via-se como necessário maior investimento em treinamento e capacitação de técnicos de nível médio e superior. Decorre, desta relação entre educação e economia, a política em prol de qualificar a força-de-trabalho e, assim, revigora a Teoria do Capital Humano. A esta intenção, somou-se a política federal de expansão da rede federal de ensino profissionalizante, com

---

<sup>67</sup> A que se lembrar que o SENAI e o SENAC contribuem na formação profissional dos trabalhadores da região de Jaraguá do Sul. Não nos aprofundaremos nessa questão, dada a centralidade do objeto de pesquisa estar nos cursos técnicos do CEFET/SC – Unidade de Ensino de Jaraguá do Sul.

<sup>68</sup> Fonte dos Indicadores Industriais: expansão média das vendas, horas trabalhadas, empregos, massa real de salários, disponíveis no site [www.cni.org.br](http://www.cni.org.br), acessado em 10/12/2004.

a criação de Unidades de Ensino Descentralizadas (UnEDs)<sup>69</sup>, uma política de interiorização e de extensão da educação profissional do governo José Sarney, época em que Jorge Bornhausen, catarinense, foi Ministro da Educação.

Mediante esforços de lideranças regionais, de políticos e empresários, buscou-se, em 1993, instaurar um processo para implantação de uma dessas Unidades em Jaraguá do Sul.

Dessa somatória de esforços resultou a Unidade de Ensino Descentralizada de Jaraguá do Sul – UnED/JS, autorizada para funcionamento pela Portaria Ministerial nº 724 em 13/05/1994, publicada no Diário Oficial da União, de 18 de maio de 1994, pelo então Ministro da Educação Murilo Avellar Hingel. Assim, a UnED/JS passou a existir de fato mas, não por direito, ou seja, em forma de lei que lhe garantisse quadro de pessoal e orçamento próprios. A UnED/JS pertence ao Sistema CEFET/SC<sup>70</sup> e iniciou suas atividades em um prédio cedido pelo Estado de Santa Catarina que, posteriormente, foi doado à União, para uso da ETF/SC.<sup>71</sup> O projeto da estrutura pedagógica enviada ao MEC previa 348 vagas, já para 1994, distribuídas em 12 turmas entre os cursos de Eletromecânica e Têxtil<sup>72</sup>. Havia, inicialmente, uma projeção de que, no final de 1997, a UnED/JS tivesse 130 professores, 1.536 alunos, distribuídas em 48 turmas<sup>73</sup>. Por motivos diversos, essa projeção acabou não se concretizando.

De acordo com o projeto inicial, o concurso público teria acontecido prevendo toda a estrutura de pessoal necessário ao funcionamento da UnED/JS. No entanto, as contratações não foram feitas e as intenções resumiram-se em promessas de efetivação do quadro funcional. Independente das tentativas de “abortar” esse projeto, a UnED/JS constituiu-se, ainda que precariamente, ficando

---

<sup>69</sup> UnED - Espécie de *campus* avançado das Escolas Técnicas Federais.

<sup>70</sup> O Sistema CEFET/SC conta com: a sede em Florianópolis, uma Unidade de Ensino em São José, uma Unidade em Joinville com o curso de Enfermagem e a Unidade de Ensino de Jaraguá do Sul.

<sup>71</sup> Ato legal de doação aprovado através de lei estadual nº 1.172, de 27 de abril de 1994.

<sup>72</sup> Em 11/06/1994, a Portaria n.º 863, da Secretaria da Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) do MEC, autorizou o funcionamento do Curso Técnico em Eletromecânica, modalidade regular e especial. A Portaria n.º 92, de 31/11/1998, da SEMTEC/MEC, reconheceu o Curso Técnico Têxtil, modalidade regular, para as turmas que iniciaram em 1995 e, em 18/05/1999, através da Portaria n.º 23 da SEMTEC/MEC, estendeu-se o reconhecimento do Curso Técnico Têxtil às demais turmas que ingressaram após o ano letivo de 95.

<sup>73</sup> Cf Neves (2001).

na “berlinda” dos mais pessimistas, em “banho-maria” ou virando um “ponto obscuro” para o MEC, durante toda década de 1990.

Mesmo com essas dificuldades, a UnED/JS manteve-se em funcionamento graças à colaboração de empresas locais, por meio de doações, alocação de mobiliário e maquinários básicos para o seu funcionamento inicial; concessão temporária de servidores municipais e ação comprometida e responsável da AAPP, na manutenção mínima e, por vezes, até na contratação de docentes. Acrescenta-se a isso a perseverança, ou “teimosia”, do então Diretor José Maria Nunes e dos docentes que acreditaram na importância da Unidade para a comunidade jaraguense e da região.

Passado esse período inicial de instabilidade, dificuldades e incertezas, a UnED/JS, mesmo com certo descaso da sede e muito do governo federal, pela não regulamentação e transformação em Unidade Descentralizada de Ensino, pela não efetivação de um quadro funcional próprio e por não oferecer as estruturas ideais de funcionamento, configurou-se um novo projeto para atender a comunidade da região da AMVALI na educação profissional. Em 1997, é encaminhado ao MEC um novo projeto para criar uma escola comunitária<sup>74</sup> de educação profissional em JS, com apoio financeiro do PROEP<sup>75</sup>. Assim, surgiram novas perspectivas, dúvidas e promessas.

Caso esse projeto se realizasse, a UnED/JS<sup>76</sup> se transferiria com todos os seus recursos, materiais e humanos, para esta nova escola, de cunho comunitário. No entanto, a proposta não se efetivou por indeferimento do próprio MEC, após consulta à Advocacia Geral da União (AGU), e a Unidade de Jaraguá do Sul, do CEFET/SC, não se trasladou para o Centro Politécnico “Geraldo Werninghaus”, constituindo, assim, duas estruturas independentes de educação profissional. O

---

<sup>74</sup> Para maiores informações sobre as escolas comunitárias, consultar Neves (2001).

<sup>75</sup> O Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) tem o BID como financiador externo. Este programa passou a ser o principal instrumento de implantação do novo modelo de educação profissional no país durante o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC).

<sup>76</sup> A UnED/JS – Unidade de Ensino Descentralizada de Jaraguá do Sul não se constituiu por lei como previsto. Passou a ser uma extensão da Unidade de Ensino de Florianópolis, mas era chamada de UnED/JS. Em 2004, é conhecida como – CEFET/SC –Unidade de Jaraguá do Sul.



principal diferencial é que, na Unidade de Ensino do CEFET/SC, o ensino continua sendo **público e gratuito**.

Por causa dos entraves de ordem política, das discordâncias nas proposições e do descaso do governo, em 2004, a Unidade ainda não possui um quadro de pessoal próprio completo, conforme necessidades previstas no projeto de criação, revisto e enviado ao MEC em 2003.

No entanto, o que poderia comprometer a qualidade de ensino, distante do ideal almejado, limitada pelas condições impostas, de acordo com o testemunho dos envolvidos no processo de educação profissional - professores, alunos e representantes das empresas -, está sendo vencido pela ação comprometida dos dirigentes e docentes da Unidade<sup>77</sup>, que estão conseguindo ofertar uma educação de nível técnico com bons resultados.

Conforme histórico, as atividades letivas iniciaram em 18/07/1994, com o ingresso da 1ª turma na 1ª fase do Ensino Médio, o Núcleo Comum. De periodicidade semestral, essa modalidade de cursos técnicos se completava em 4 anos, divididos em 8 fases. Na 3ª fase, os alunos podiam fazer sua opção pelo Técnico em Eletromecânica ou pelo Técnico Têxtil, sendo que, ao concluir a 6ª fase, o aluno já poderia receber o Certificado de Conclusão de Ensino Médio. Mas, para receber o Diploma de Técnico, era necessário cursar o último ano e concluir o estágio curricular obrigatório<sup>78</sup>.

A partir de 1998, passou-se a exigir o 1º ano do 2º grau como pré-requisito para o ingresso, pois o núcleo comum na Unidade ficou inviabilizado pela falta de professores das disciplinas de cultura geral, que não foram mais contratados em função da política de extinção do ensino médio nas unidades federais. Então, os alunos começavam na 3ª fase do curso previamente escolhido. O ingresso para os cursos integrados ao ensino médio foi oferecido até o primeiro semestre de 2000,

---

<sup>77</sup> Em 2004, seu quadro organizacional contava com: Direção da Unidade e 5 Coordenadorias: Administração e Planejamento, Ensino, Curso Técnico Têxtil, Curso Técnico em Eletromecânica e Serviço de Integração Escola-Empresa.

<sup>78</sup> Esta modalidade de técnico, com Habilitação Profissional de Nível Médio, tinha sua legalidade amparada na Lei nº 5.692/1971 e nº 7.044/1982, Pareceres nº 3.764/1974, nº 825/1979 e nº 45/1972, Resolução nº 06/1986 do CFE/CEB e Portaria nº 92 de 03/11/1998 da SESP-MEC.

quando esses cursos entraram em extinção, formando a última turma no segundo semestre de 2003.

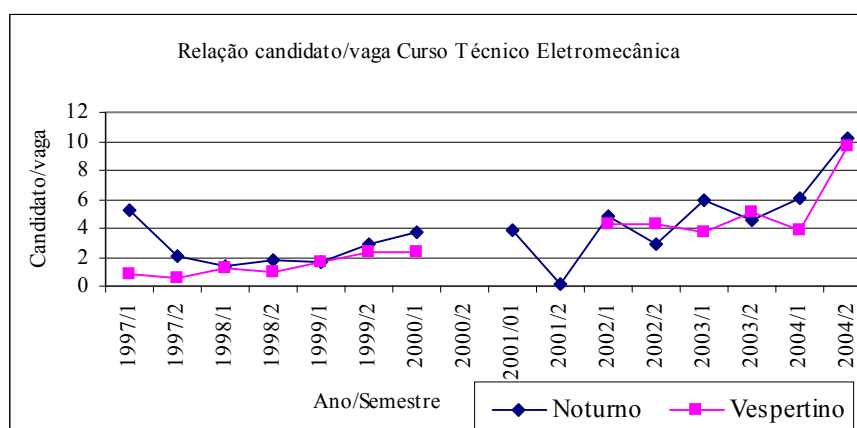
A partir de 2001, os cursos técnicos foram oferecidos em formato modular, exigindo-se, como pré-requisito, o Ensino Médio completo. Estes foram caracterizados como Cursos Técnicos Pós-Médio. Esta mudança decorreu da Reforma de Educação Profissional – REP/1990, instituída nas escolas da rede federal. Os alunos continuavam sendo admitidos através da realização de Exame de Classificação, com periodicidade semestral.

Em 1994, trezentos e setenta e dois (372) candidatos inscreveram-se para o teste de classificação. Destes, noventa e cinco (95) alunos se matricularam: quarenta (40) no turno vespertino e quarenta e cinco (45) no turno noturno. Segundo dados fornecidos pelo setor do Registro Escolar da Unidade de JS, essa primeira turma formou-se em 1998, com trinta e três (33) alunos, correspondendo a 34,74 % dos ingressantes. No primeiro semestre de 2004, formaram-se 62 alunos constituindo 49,6% dos respectivos ingressantes. Percebemos que a evasão é muito grande, o que mereceria maior atenção e investigação dos motivos pelos dirigentes e professores da UnED/JS.

Reunidos os dados relativos aos testes de classificação, observamos que os índices oscilam, mas com uma prevalescência maior para o Curso Técnico em Eletromecânica, no turno noturno. É o que demonstramos nos Gráficos 3 e 4.

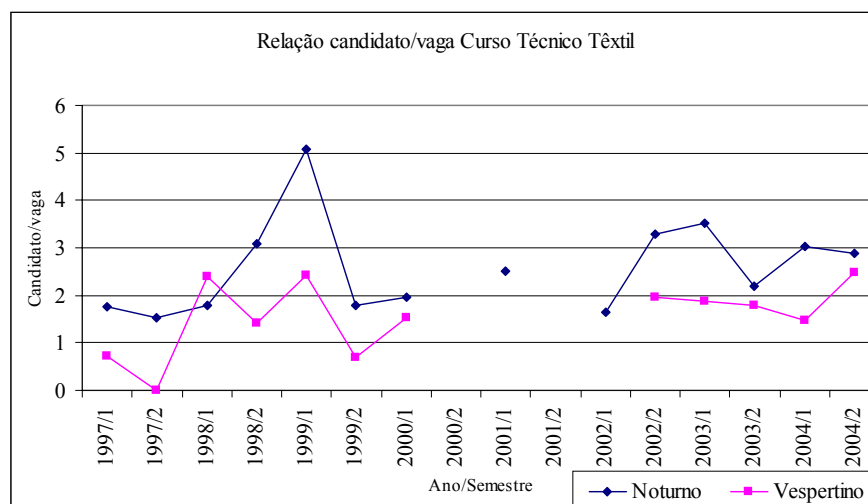
Acompanhando os índices de demanda dos cursos técnicos na UnED/JS, percebemos que a variação se aproxima do fluxo evolutivo apresentado nos gráficos 1 e 2, relativos à evolução das indústrias e de serviços do município. Esta demanda, ao que parece, está relacionada a fatores de ordem interna e externa. Interna, pelo próprio Governo Federal manter a escola em estado de inércia quanto à aquisição de materiais e equipamentos, ficando o poder de investimentos limitado pelos cortes orçamentários, desmotivando professores e alunos. Externos, pela relação com o próprio mercado de trabalho que, de acordo com o contexto econômico, também alterou suas necessidades de contratação, variando a demanda de técnicos na indústria e na prestação de serviços.

**Gráfico 3:** Relação candidato/vaga do Curso Técnico em Eletromecânica na Unidade de Ensino de Jaraguá do Sul, no período de 1999/1º semestre a 2004/2º semestre.



Fontes: De 1997 a 1999, dados do documento “Censo Escolar”, da Unidade de JS; de 2000 a 2004, dados do setor de organização dos Testes de Classificação de Florianópolis - CEFET/SC. Do 2º semestre de 2000 ao 2º semestre de 2001, não encontramos registros dos dados, referentes a esse período, na sede e na Unidade local.

**Gráfico 4:** Relação candidato/vaga do Curso Técnico Têxtil na Unidade de Ensino de Jaraguá do Sul, no período de 1999/1º semestre a 2004/2º semestre



Fontes: De 1997 a 1999, dados do documento "Censo Escolar", da Unidade de JS; de 2000 a 2004, dados do setor de organização dos Testes de Classificação de Florianópolis - CEFET/SC. Do 2º semestre de 2000 ao 2º semestre de 2001, não encontramos registros dos dados, referentes a esse período, na sede e na Unidade local.

No período pós-2000, a indústria tem apresentado índices de crescimento<sup>79</sup>, sensivelmente maiores em 2004. A recuperação da indústria vem sendo estimulada pelo aumento das exportações e pela melhora da demanda no mercado interno, incentivando a geração de empregos no setor<sup>80</sup>, o que tem contribuído na demanda pelos cursos técnicos.

## 2.3 CENÁRIO E PERSPECTIVAS PARA A UNIDADE DE ENSINO DE JS – CEFET/SC

Em agosto de 2004, a Unidade de Ensino de Jaraguá do Sul contava com vinte e oito (28) professores, seis (6) técnicos administrativos<sup>81</sup> e seis (6) bolsistas. Dos 28 professores, sete (7) são contratados temporariamente, sete (7) têm formação técnica, vinte e um (21) são graduados, e destes, onze (11) são especialistas e cinco (5) são mestres.

Esta estrutura é mantida pelo orçamento subordinado ao Sistema CEFET/SC. No segundo semestre de 2004, a Unidade ofereceu, gratuitamente, o Curso Técnico em Eletromecânica, o Curso Técnico Têxtil em Malharia e Confecção, o Curso Técnico em Mecânica e o Curso Técnico em Moda e Estilismo<sup>82</sup>.

---

<sup>79</sup> Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em julho de 2004, a indústria brasileira acumula no ano o crescimento de 0,5% no nível de emprego. A folha média, que representa o total de rendimentos por empregado, cresceu 5,8% sobre julho de 2003. No ano, registra-se o aumento de 8,5% e, em 12 meses, de 4,5%. Acesso ao site [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br) em 20/01/2005.

<sup>80</sup> Em Jaraguá do Sul, o índice de flutuação de empregos também tem apresentado saldo positivo nestes últimos anos. Segundo o Sistema Nacional de Empregos (SINE), na região, os setores em que ocorreram os maiores índices de empregos são: metal-mecânico e vestuário. Exemplos de funções solicitadas para indústria: alimentadores na linha de produção e costureiros na confecção em série. Informações encontrados em <http://perfildomunicipio.datamec.com.br>, acesso em 20/01/2005.

<sup>81</sup> Seis técnicos administrativos foram efetivados em 2004, mediante concurso público realizado em 2004.

<sup>82</sup> A Escola ofereceu, em anos anteriores, pela Fundação do Ensino Técnico de Santa Catarina (FETESC), cursos de qualificação básica e o Técnico em Informática.

Para tanto, a Escola conta com dois mil setecentos e noventa e cinco (2.795) m<sup>2</sup> de área construída, incluindo quinze (15) laboratórios, dez (10) salas de aula, biblioteca, auditório e demais dependências administrativas. A comunidade discente compõe-se da seguinte forma: cento e setenta e nove (179) alunos em Eletromecânica, cento e trinta e sete (137) alunos no Têxtil, vinte e cinco (25) Moda e dezessete (17) em Mecânica.<sup>83</sup>

Os cursos técnicos em Eletromecânica e Têxtil já formaram quinhentos e trinta e três (533) alunos, no período de 1998 a 2004/1 (1º semestre de 2004), nos turnos vespertino e noturno. Destes, cento e setenta e cinco (175) se diplomaram como técnicos até 30 de junho de 2004, correspondendo a 32,83% do total<sup>84</sup>. Salientamos que o diploma de técnico só é expedido àquele aluno que completou, com aprovação, as disciplinas e o estágio curricular.

Estaria o tipo de curso técnico, modular ou integrado, interferindo na procura pelos cursos? Poderia ser o tipo de curso um condicionante para interferir na relação de empregabilidade<sup>85</sup> com o mercado de trabalho? Por isso, resgatamos alguns indicadores de pesquisas, anteriormente realizadas na Unidade, para fundamentar esta investigação.

## 2.4 INDICADORES DE PESQUISAS REALIZADAS NO - CEFET/SC – JS

---

<sup>83</sup> Fonte: Registro Escolar da Unidade de Ensino de JS, em setembro de 2004.

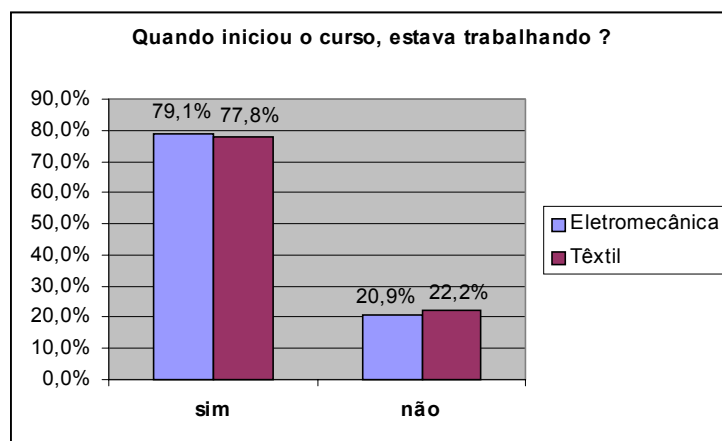
<sup>84</sup> O Registro Escolar da Unidade de JS, do CEFET/SC, disponibilizou o total de alunos formados e diplomados no período citado, não os separando por turnos. Segundo este setor escolar, o número de matriculados no período noturno, normalmente, é maior que no vespertino e há constantes pedidos de transferência para o noturno. Uma das justificativas dadas no setor, para o fato, relaciona-se ao horário de trabalho (inserção ou troca de turnos de trabalho) como fator que leva os alunos a pedirem transferência do vespertino para o noturno. Decorre, então, haver classes mais cheias e, conseqüentemente, maior número de formandos no turno noturno.

<sup>85</sup> Utilizamos o conceito de empregabilidade utilizado por Gentili (2002) e Hirata (1997), discutidos no item 3.2 intitulado: A empregabilidade ou laboralidade no discurso da REP/1990 e na realidade do técnico de nível médio, do capítulo terceiro.

De acordo com a pesquisa realizada com egressos, em 2003<sup>86</sup>, envolvendo diplomados técnicos dos cursos de Eletromecânica e Têxtil, oferecidos de forma integrada ao ensino médio, constatamos que apenas 24,7% dos alunos de Eletromecânica e 13,1% dos alunos do curso Têxtil tinham o diploma de técnico. Estes dados consideram os 414 alunos formados até 2002, nos dois cursos técnicos da modalidade integrada.

Desta pesquisa, participaram 62 técnicos. Em relação à empregabilidade, foi lhes perguntado se, quando iniciaram o curso, estavam trabalhando. Responderam que sim 79,1% dos egressos do Curso Técnico em Eletromecânica e 77,8% dos egressos do Curso Técnico Têxtil. Estes índices estão representados no gráfico 5.

**Gráfico 5:** Empregabilidade dos alunos dos cursos técnicos integrados, em Eletromecânica e Têxtil, ao iniciarem o curso técnico do CEFET/SC - Unidade de JS



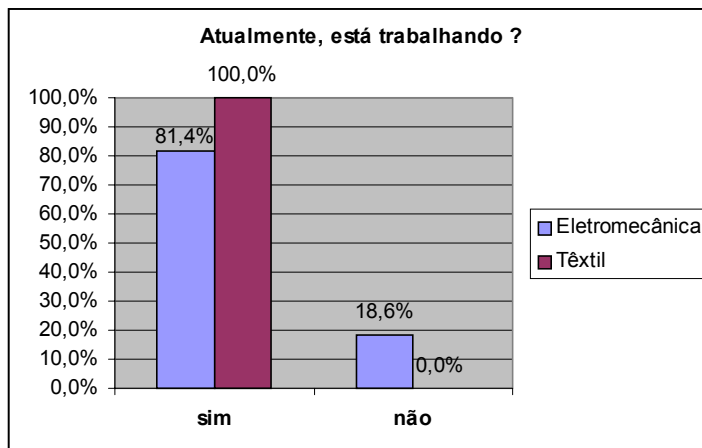
Fonte: SIE-E do CEFET/SC da Unidade de JS, 2003.

Ao serem perguntados se estavam trabalhando, em outubro de 2003, 81,4% dos técnicos em Eletromecânica e 100% dos técnicos Têxteis responderam que sim,

<sup>86</sup> Nesta pesquisa, desenvolvida sob coordenação do Serviço de Integração Escola-Empresa (SIE-E) da Unidade de JS, foi utilizado um questionário distribuído durante uma confraternização de egressos, ocorrida em 03 de outubro de 2003. Foram convidados 81 alunos técnicos diplomados dos cursos integrados. Os ausentes à reunião foram localizados via *e-mail* e correspondência durante o mês de outubro de 2003, sendo seus questionários acrescentados aos demais. Assim, somaram-se 62 técnicos egressos pesquisados.

conforme sinaliza o gráfico 6.

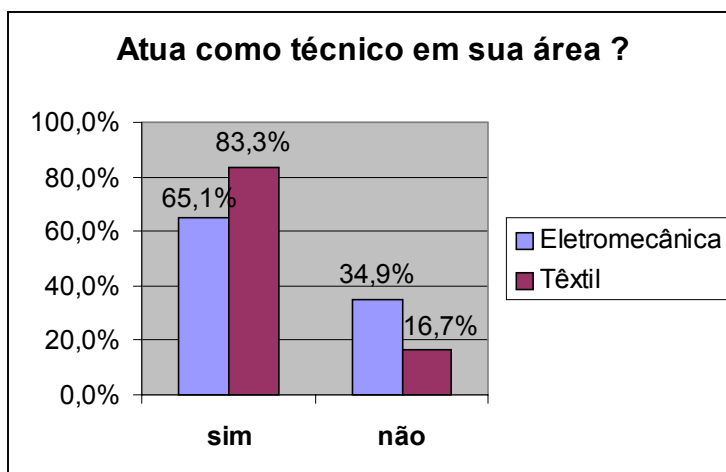
**Gráfico 6:** Empregabilidade dos egressos técnicos Têxtil e em Eletromecânica do CEFET/SC - Unidade de JS, em outubro de 2003.



Fonte: SIE-E do CEFET/SC da Unidade de JS, 2003.

Quanto à atuação, a maioria estava exercendo a função técnica na área. Mas, conforme o gráfico 7, um considerável número de técnicos em Eletromecânica (34,9%) não exercia funções de técnicos, muitas vezes, mesmo trabalhando na área.

**Gráfico 7:** Atuação na área de eletromecânica e têxtil dos egressos dos cursos técnicos integrados, do CEFET/SC - Unidade de JS.



Fonte: SIE-E do CEFET/SC da Unidade de JS, 2003.

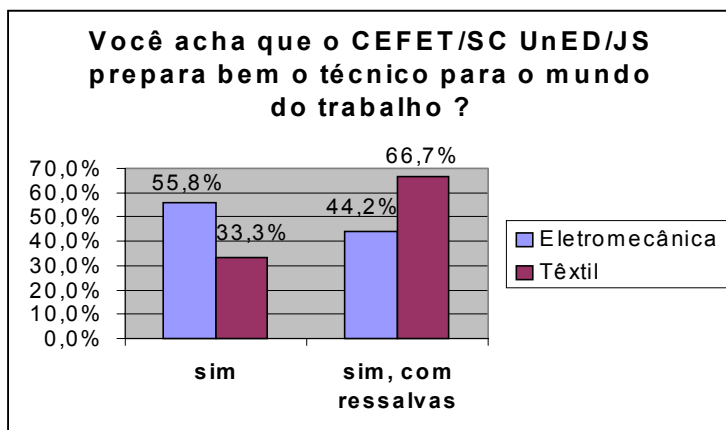
Nesta mesma pesquisa, desencadeada pelo SIE-E da Unidade de JS, em 2003, no quesito continuidade dos estudos, foram encontrados índices que indicam a busca continuada por novos cursos, principalmente, no Ensino Superior. Dos 77,8% egressos do Curso Técnico Têxtil, que continuaram a estudar, 64,3% fizeram cursos superiores e 35,7% outros cursos. Dos egressos que optaram por cursos de nível superior, 77,8% o fizeram na área administrativa: em Administração, com especialidade em Recursos Humanos ou *Marketing* e Administração de Empresas; os demais aparecem em Engenharia Química e Sistemas de Informação.

Os egressos do Curso Técnico em Eletromecânica, 69,8% continuaram os estudos. Destes, 63,3% fizeram cursos de nível superior e 36,7% outros cursos. Aqueles que optaram por cursos de nível superior, fizeram-no em Tecnologia Mecânica (42,1%) e Engenharia Elétrica (15,8%). Os demais aparecem distribuídos nos cursos de Administração, Comércio Exterior, Tecnólogo em Eletrônica, Tecnólogo em Automação Industrial, Tecnólogo em Produção Mecânica, Sistemas de Informação, Matemática, Física e Direito.

No item em que se questionou à qualidade da escola, os resultados obtidos, conforme gráfico 8, apontam para a satisfação dos egressos quanto ao desempenho dos docentes, e se reportaram às disciplinas do ensino médio como necessárias à sua profissão. Todos concordaram que a Unidade prepara bem o técnico para o mundo do trabalho, mas apontaram algumas ressalvas, não especificadas na pesquisa.

**Gráfico 8:** Índice de preparação para o mundo do trabalho dos técnicos do CEFET/SC - Unidade de JS, segundo os egressos formados nos cursos técnicos integrados.





Fonte: SIE-E do CEFET/SC da Unidade de JS, 2003.

Segundo Eissler<sup>87</sup> (1998), a WEG (36,9%) empregava o maior número de alunos de Eletromecânica e os alunos do Têxtil, estavam, em sua maioria, empregados na MARISOL (18,3%)<sup>88</sup>.

Outra pesquisa realizada por Eissler (1999)<sup>89</sup> revelou que 76% dos alunos, do Curso Têxtil, em 1999, estavam empregados, 4,7% desempregados e 19,2% não tinham, ainda, nenhuma experiência profissional. No Curso de Eletromecânica, os índices foram os seguintes: 82% estavam empregados, 4% desempregados e 14% ainda não haviam entrado no mercado de trabalho.

Consultando os documentos do Sistema de Avaliação Institucional (SAI-MEC)<sup>90</sup>, do período de 1996 a 2000, observamos, no Quadro 1, que os alunos ingressos da UnED/JS cursaram a Educação Básica (fundamental ou médio), em sua maioria, em escolas públicas.

#### **Quadro 1:** Origem dos ingressos, período 1996 a 2000, do CEFET/SC - Unidade de JS

<sup>87</sup> Professor de Estatística do CEFET/SC - Unidade de JS.

<sup>88</sup> Convém ressaltar que essas pesquisas foram feitas com todos os alunos matriculados e não apenas com os egressos. Desta maneira, esses dados nos dão algumas informações sobre o perfil geral dos alunos que faziam parte do CEFET/SC - Unidade de JS, em 1998, nos cursos técnicos integrados.

<sup>89</sup> Esta pesquisa foi realizada entre os dias 20 e 31 de maio de 1999.

<sup>90</sup> O SAI-MEC, documento enviado ao MEC para compor o sistema de avaliação institucional, no período de 1996 a 1999, pela Unidade de JS. Documentos fornecidos pela Coordenação de Ensino da Unidade de JS.

ANO	ESCOLA PÚBLICA	ESCOLA PARTICULAR
1996	87,05%	12,95%
1997	94,96%	5,04%
1998	92,13%	7,87%
1999	93,45%	6,55%
2000	93,80%	6,20%

Fonte: SAI/MEC de 1996 a 2000, relatórios fornecidos pela Coordenação de Ensino do CEFET/SC - Unidade de JS.

De acordo com os registros do SIE-E, da Unidade de JS, observamos que os locais de maior número de estágio realizado pelas turmas formadas de 2002, de onde extraímos os egressos entrevistados para esta pesquisa, foram a WEG e a Marisol, com 38% e 48% respectivamente<sup>91</sup>.

Essa etapa de busca, seleção e organização dos dados possibilitou o início da construção de um perfil dos alunos que cursam o técnico, caracterizando-os, em sua maioria, como trabalhadores empregados na área do curso técnico, durante o seu ingresso e posterior à formação, originários de escolas públicas, que buscavam agregar conhecimentos para desempenhar melhor o seu trabalho.

## 2.5 CARACTERIZAÇÃO DOS CURSOS TÉCNICOS TÊXTIL E EM ELETROMECAÂNICA DO CEFET/SC UNIDADE DE ENSINO DE JS

A análise documental permitiu que tivéssemos uma visão mais clara sobre os aspectos que distinguem as duas modalidades de curso técnico desenvolvidas na Unidade de Ensino de JS.

No período de 1994 a 2000, os alunos ingressaram nos Cursos Técnicos Têxtil e em Eletromecânica na modalidade integrada ao ensino médio. Esta

---

<sup>91</sup> Em 2002, além da Marisol (48%), os alunos fizeram estágio na Menegotti Malhas (12%) e demais empresas do setor têxtil (Dalila, Vinotti, Malwee, Ilha Elásticos, Taschner, Zanotti, Lunedner, AKJ Confecção, AMVALE) totalizaram os 40% restantes. No setor eletromecânico, além da WEG (38%), os alunos fizeram estágio na Kolbach (9,53%) e os demais (52,47%) estagiaram na POLIFRANS, USICOMP, Lunelli, HC Hornburg, Metalnox, Negri, Modelmaq, Lunenderi, Cryomac Brasil, Lombardi, CSM. – indústrias na região de Jaraguá do Sul. Fonte: fichas de estágio do SIE-E do CEFET/SC – JS

modalidade tinha grade curricular única, prevendo disciplinas da cultura geral (português, matemática, biologia, geografia, história, sociologia, física, química, artes, educação física, filosofia, sociologia) e da cultura técnica (mecânica, eletricidade, eletrônica, usinagem, solda, manutenção, organização e normas, entre outras). Em 1999, foi necessário adequar a Grade Curricular existente à Lei nº 9.394/1996, conforme Parecer CNE/CEB nº 15, de 01/06/98 e Resolução CNE/CEB nº 3, de 26/06/1998. Essa determinação legal separou a Grade Curricular existente em duas: uma Grade Curricular do Ensino Médio, com as disciplinas da cultura geral, e outra Grade Curricular com as disciplinas técnicas. O Histórico Escolar era intitulado “Curso de Ensino Médio com Afinidade em Eletromecânica” ou “Curso de Ensino Médio com Afinidade Têxtil”. O mesmo se procedeu com os Históricos escolares. Ao final, o aluno recebia dois Históricos Escolares: um relativo ao Ensino Médio e outro relativo ao Ensino Técnico.

Com esta alternativa, estava criada uma forma de separar o Ensino Técnico do Ensino Médio. Mas, conforme as determinações legais posteriores, isso não foi o bastante. A Resolução Ministerial CNE/CEB nº 04/1999 e Portaria nº 30, de 21 de março de 2000, determinaram que, em 2001, deveriam ser, efetivamente, separados o Ensino Médio e o Ensino Técnico.

Para delinear o “novo” Curso Técnico, em maio de 2000, foram convidados representantes das indústrias, dos setores eletromecânico e têxtil, para participarem de uma reunião na Associação Comercial e Industrial de JS (ACIJS), usando o método DACUM<sup>92</sup>. Nesse encontro, foi-lhes solicitado que apresentassem as características que um técnico precisava ter para trabalhar em suas empresas.

A busca pela ótica empresarial, acerca do perfil do trabalhador requerido pelo mercado de trabalho, é recomendação da própria legislação, do MEC, que

---

<sup>92</sup> DACUM: *Developing a Curriculum*. Segundo Ramos (2002b), este método é uma análise funcional aplicada pelos ingleses, como uma metodologia condutivista. “Consiste em reunir trabalhadores e supervisores em pequenos grupos por aproximadamente dois dias quando, de forma conjunta, identificam o desenvolvimento das tarefas dos postos de trabalho, ordenando-as em seqüência. O DACUM se baseia em três premissas: a) os trabalhadores expertos podem descrever e definir seu trabalho ou ocupação mais precisamente do que qualquer outro (no que se guarda semelhança com os métodos de matriz condutivista); b) uma forma efetiva de descrever um trabalho ou ocupação consiste em resenhar as tarefas que os trabalhadores expertos desenvolvem; c) todas as tarefas, para serem desenvolvidas corretamente, demandam o uso de conhecimentos, habilidades, ferramentas e condutas positivas do trabalhador” (RAMOS, 2002b p.92-3).

condicionou à pesquisa de demanda a aprovação dos projetos dos cursos técnicos.

Na Unidade de Ensino de JS, foi composta uma comissão interna formada por professores da Unidade Escolar, para reestruturar cada curso técnico. Em julho de 2000, foram convidados todos os professores que, levando em conta o conteúdo do documento produzido pelos empresários, somado às suas experiências profissionais, reuniram-se para delinear o perfil do técnico pretendido. Consta dos Planos de Curso dos cursos técnicos que o técnico deverá ser:

Um profissional com iniciativa e capacidade de resolver problemas, criativo e com autonomia para se adaptar às mudanças advindas das novas tecnologias;  
Um profissional dinâmico e com capacidade de relacionar-se (trabalhar em grupo) com espírito de liderança, motivado a enfrentar desafios constantes;  
Um profissional responsável pelas suas ações técnicas alicerçadas em valores éticos, políticos e morais;  
Um profissional consciente da necessidade de educação continuada, como forma de aprimoramento contínuo, advinda do desenvolvimento da habilidade de aprender a aprender;  
Um profissional capaz de utilizar com competência sua língua materna e possuir conhecimentos instrumentais de uma segunda língua. (CEFET/SC - JS, 2001)

Assim, a partir de 2001, iniciaram-se as inscrições para a nova modalidade de técnico: o Pós-médio. Essa é a modalidade que se encontra em vigor para ingresso.

Os quadros comparativos, que seguem, permitem melhor visualização das duas modalidades de cursos. Neles, é possível visualizarmos as diferenças entre os Projetos Pedagógicos que estruturam os dois cursos segundo as modalidades Integrada e Modularizada.

**Quadro 2:** Comparativo do Curso Técnico em Eletromecânica modalidade integrado X pós-médio .

Aspectos estruturais	TÉCNICO INTEGRADO	TÉCNICO MODULARIZADO PÓS -MÉDIO
1 Carga horária	3.836 h	1.380 h
2 Duração	4 anos	2 anos
3 Estrutura do curso	Grade Curricular: Dividida em 8 fases  Cada fase comporta um conjunto de DISCIPLINAS.	Matriz Curricular: Dividida em 4 MÓDULOS  Cada módulo comporta: Uma FUNÇÃO Cada função possui: SUB-FUNÇÕES Cada sub-função em: EIXO TEMÁTICO.
	Desenvolvimento de conteúdos	Competências, habilidades, bases tecnológicas e procedimentos.
4 Diploma	Habilitação:  Ensino médio e Técnico em Eletromecânica	Habilitação:  Técnico em Eletromecânica com Qualificações Parciais: Módulo I = Preparação Tecnológica Módulo II = Mecânica Industrial Módulo III = Eletro/Eletrônica Industrial Módulo IV = Eletrônica Industrial
5 Metodologia	Base nos conteúdos e práticas	Construção de Competências; Interdisciplinaridade;  Projetos integradores, solução de problemas.
6 Estágio	Obrigatório, com 840 h	Obrigatório, com 400 h

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir da análise dos Planos Pedagógicos dos cursos técnicos em Eletromecânica.

**Quadro 3:** Comparativo do Curso Técnico Têxtil – Malharia e Confecção: modalidades integrado X pós-médio.

Aspectos estruturais	TÉCNICO INTEGRADO	TÉCNICO MODULARIZADO POS-MÉDIO
1 Carga horária	3.800 h	1.200 h
2 Duração	4 anos	1 ano e meio
3 Estrutura do curso	Grade Curricular: Dividida em 8 FASES  Cada fase em Disciplinas	Matriz Curricular: Dividida em 4 MÓDULOS  Cada módulo comporta: Uma FUNÇÃO Cada função possui: SUB-FUNÇÕES Cada sub-função em: EIXO TEMÁTICO.
	Desenvolvimento de conteúdos	Competências, habilidades, bases tecnológicas e procedimentos.
4 Diploma	Habilitação:  Ensino médio e Técnico Têxtil em Malharia e Confecção.	Habilitação:  Técnico Têxtil em Malharia e Confecção. Qualificações Parciais: Módulos I e II = Malharia Módulos I e III = Confecção
5 Metodologia	Base nos conteúdos e práticas	Construção de Competências; Interdisciplinaridade;  Projetos integradores, solução de problemas.
6 Estágio	Obrigatório, com 600 h	Obrigatório, com 400 h

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir da análise dos Planos Pedagógicos dos cursos técnicos Têxteis.

Chamamos de **cursos técnicos integrados** os cursos técnicos de nível médio que ocorriam integradamente ao ensino médio. Os conteúdos programáticos, objetivos, estratégias e cronologia dos cursos integrados eram organizados em Planos de Disciplinas, baseados nos ementários de cada curso técnico. As Grades Curriculares tiveram diversas modificações ao longo dos anos, reflexo de adequações necessárias do curso às condições existentes de infraestrutura e recursos humanos da Instituição. No entanto, as alterações ocorridas nas Grades Curriculares, quanto às disciplinas, conteúdos e as cargas horárias mínimas, não afetaram as exigências prescritas nas regulamentações em vigor.

Em relação à metodologia desenvolvida, buscamos nos planos de disciplina melhor entendimento para compreender como eram previstas as disciplinas dos Cursos Técnicos Têxtil e em Eletromecânica. Esses instrumentos apresentaram diversas estratégias para o desenvolvimento de conteúdos, como: aulas expositivas e dialogadas; aulas práticas nas oficinas e laboratórios; apresentação de trabalhos individuais e em equipes; desenvolvimento de projetos de pesquisa; projetos de conclusão de curso; visitas técnicas, participação em feiras, palestras.

A avaliação era feita, principalmente, por meio de provas. Também constavam outras formas de avaliação, como: apresentação de trabalhos; relatórios de aulas práticas e de visitas técnicas; participação; interesse demonstrado; assiduidade; responsabilidade. Na avaliação, atribuíam-se notas de zero a dez. O aluno que não conseguisse alcançar a média de aprovação cinco (5) era submetido a uma recuperação no final do semestre, com novo exame. Esta recuperação, conhecida como terapêutica, foi substituída pela recuperação paralela, efetuada durante todo o semestre.

Como o curso era semestral, os professores reuniam-se em Conselho de Classe duas vezes ao semestre para deliberarem sobre o acompanhamento dos alunos. O Conselho de Classe era dividido em 2 momentos: o primeiro, com a participação dos representantes de turma e, o segundo, somente com os professores e coordenações (ensino e curso).

Além das atividades “normais” de sala de aula, também se desenvolviam atividades extras, como: *Show* de talentos, desfiles, varal da poesia, jogos

internos, semana do técnico, participação nos jogos de inverno municipais, coral, palestras proferidas pelos próprios alunos, visitas técnicas. Tais atividades constituíam um conteúdo paralelo que fortalecia as possibilidades de desenvolvimento nas várias áreas de ensino/aprendizagem.

Chamamos de  **cursos técnicos modularizados**<sup>93</sup> ou pós-médios, os cursos técnicos decorrentes da REP/1990, cujos ingressos já devem ter concluído o Ensino Médio. Os cursos modularizados envolvem a adoção de conceitos e princípios “novos”, segundo os próprios RCNs “mais compatíveis com a trabalhabilidade” (BRASIL 2000, p.9). Entre eles: Funções, Sub-funções, Módulos, Competências, Habilidades, Atitudes, Bases Tecnológicas, Bases Científicas, Bases Instrumentais.<sup>94</sup> Constituir “novos” paradigmas passa a ser a base da REP de 1990.

Desloca-se o foco de trabalho educacional do ensinar para o aprender. Os currículos não são mais centrados em conteúdos ou necessariamente traduzidos em grades de disciplinas. A ênfase dos conteúdos transfere-se para as competências a serem construídas pelo sujeito que aprende. Ainda, segundo os DCNs de educação profissional de nível técnico, a competência caracteriza-se pela condição de alocar os saberes cognitivos, psicomotores e socioafetivos,

[...] como recursos ou insumos, através de análises, sínteses, inferências, generalizações, analogias, associações, transferências, ou seja, de **esquemas mentais** adaptados e flexíveis, em ações próprias de um contexto profissional específico, gerando desempenhos eficientes e eficazes (BRASIL, 2000, p.10 grifo do autor).

---

<sup>93</sup> Segundo o Parecer CNE/CEB nº 16/1999 (BRASIL, 2000), “módulo é um conjunto didático-pedagógico sistematicamente organizado para o desenvolvimento de competências profissionais significativas”.

<sup>94</sup> Nos RCN (BRASIL, 2000), constam as terminologias específicas dadas na REP. Funções: conjunto homogêneo de atividades que integram uma etapa do processo de produção; Sub-funções: resultado da decomposição das funções em diferentes níveis, englobando um conjunto de atividades específicas; Área Profissional: conjunto de semelhanças de funções e sub-funções de um determinado processo produtivo; Competências: operações mentais cognitivas, sócioafetivas ou psicomotoras que devem ser construídas pelos estudantes; Habilidades: saberes apropriados que geram um saber-fazer que não é produto de uma instrução mecanicista, mas de uma construção mental que pode incorporar novos saberes; Bases Tecnológicas: informações específicas necessárias para a construção de competências; Bases Científicas: conjunto de saberes científicos necessários para a construção de competências; Bases Instrumentais: conjunto de saberes pressupostos que instrumentaliza os indivíduos para a compreensão dos conhecimentos científicos e tecnológicos.



A mudança está na forma de fazer o curso, desde sua estrutura organizacional como, também, na postura do docente. Se antes estava caracterizado como um ensino mais tradicional, centrado em conteúdos e provas, agora a proposta esta voltada para a pessoa que aprende, visando à formação de competências profissionais. Pelo menos, era esta a recomendação prescrita para que se desenvolvessem as competências, habilidades e atitudes mediante uma metodologia mais dinâmica e participativa.

No paradigma de construção de competências, centrado na aprendizagem, a metodologia não é artifício, mas questão essencial, identificando-se com as ações ou o processo de trabalho do sujeito que aprende, processo este desencadeado por desafios, problemas e/ou projetos propostos pelo professor e por este monitorado, orientado e assessorado (BRASIL, 2000).

Ressaltamos a conotação dada aos saberes como “ações próprias de um contexto profissional específico”. Nesse sentido, os Planos Pedagógicos dos Cursos Técnicos modularizados sugerem atividades como: estudos de caso; conhecimento de mercado e das empresas; projetos interdisciplinares; pesquisas individuais e em equipe. A metodologia prevê a interdisciplinaridade como promotora de atividades ou projetos de estudos, pesquisa e ação.

A avaliação é dada por conceitos (A= apto ou NA= não apto). O acompanhamento é realizado por eixo-temático<sup>95</sup>, registrado em fichas com as competências, habilidades e atitudes profissionais. É prevista a recuperação paralela, quando necessária.

Além de alterar a forma, o conteúdo foi adequado à disponibilidade de tempo de curso, que foi determinado em 1.200 h para o técnico industrial. Cada semestre letivo corresponde a um módulo que engloba um conjunto de eixos-temáticos (as disciplinas do curso anterior), que tem caráter de terminalidade, dando direito à certificação pela habilitação contida nos módulos. Uma vez concluídos os módulos e o estágio, o aluno obtém o Diploma de Técnico. O

---

<sup>95</sup> Eixos temáticos são as antigas disciplinas que foram agrupadas em sub-funções.

Histórico escolar não relata mais médias e disciplinas, mas o rol de competências gerais de cada módulo com a devida carga horária.

Estas são as principais mudanças observadas nos Planos Pedagógicos de Curso (Eletromecânica e Têxtil da Unidade de Ensino de JS), alicerçadas nas RCNs e demais documentos da REP/1990.

Quanto à terminologia, observamos como principais mudanças:

Grades curriculares → matrizes curriculares.

Objetivos → competências, habilidades e atitudes.

Disciplinas → eixos temáticos.

Conteúdos → bases tecnológicas.

Avaliação por notas → avaliação por conceitos.

Desta forma, o Plano de Curso de cada curso técnico foi elaborado e encaminhado ao MEC<sup>96</sup> para receber o deferimento e autorização para seu funcionamento. Esse parecer retornou somente um ano depois, com o curso em andamento. O documento apresentou algumas ressalvas para acertos e, posteriormente, foi deferido pela Comissão responsável de análise do MEC.

A partir desta análise, questionamo-nos: os novos conceitos e significados propostos estariam claros para cada um dos sujeitos envolvidos nesse processo de mudança paradigmática? Como isso se operacionalizou na Unidade de Jaraguá do Sul? Como seus docentes analisaram essa mudança? Como estão, em 2004, os cursos na realidade desta Unidade? As alterações feitas na forma e conteúdo dos cursos técnicos implicam diferenças no perfil dos técnicos formados? A empregabilidade é favorecida pela pedagogia por competências? Que tendências os docentes, egressos e supervisores sinalizam para o técnico de nível médio e o técnico em si? Como os técnicos egressos avaliam o curso técnico do CEFET/SC - Unidade de JS?

O capítulo que segue entrecruzou diferentes olhares, permitindo a ampliação desse entendimento.

---

<sup>96</sup> Somente a partir de 2002 o CEFET/SC tem propriedade de analisar e aprovar seus cursos, dada a cefetização.

### **3 ENTRECRUZANDO OLHARES**

Neste capítulo, relatamos as análises decorrentes do processo vivenciado na pesquisa empírica, evidenciando seus principais resultados, com o objetivo de apreender o movimento da reforma no interior do CEFET/SC - Unidade de JS, transcorridos quatro anos de implementação da Reforma da Educação Profissional.

Segundo Löwy, cada olhar é reflexo da perspectiva adotada no tratamento dos fenômenos sociais e representa uma opção. Nas ciências sociais, essa opção não é um produto do acaso, mas está em relação com os “[...] conjuntos orgânicos

de representações, valores e idéias” concebidas como “visões sociais de mundo” (LÖWY, 2002, p. 29). Ou seja, estejam os participantes desta pesquisa – pesquisadora e entrevistados - conscientes ou não disso, esses possuem interpretações enraizadas na sua concepção de mundo, o que os leva à reflexões singulares sobre os fatos e as questões que cada um deles coloca diante da realidade.

No tocante a esta pesquisa, buscamos analisar as informações decorrentes das entrevistas, cotejando a literatura especializada com o intuito de manter uma “vigilância epistemológica” (THIOLLENT, 1981 p. 21) durante todo o processo investigativo. Ao todo, realizamos, no decorrer do 2º semestre de 2004, 30 entrevistas com técnicos egressos de 2002, professores da Unidade de Ensino e supervisores de estágio, que acompanharam esses ex-alunos, das indústrias conveniadas.

As manifestações dos entrevistados permitiram evidenciar alguns elementos que estabelecem possíveis conexões entre o ensino técnico de nível médio integrado ou modularizado e a sua inserção no mercado de trabalho. Neste sentido, destacamos, nesta análise, os seguintes elementos: O *status* do técnico e sua posição no interior da indústria; o papel do técnico na indústria; a empregabilidade e o desenvolvimento de competências; o movimento da REP/1990 no interior da Unidade de JS; as alterações na estrutura dos cursos técnicos dessa Unidade e os primeiros resultados dos novos cursos técnicos.

### 3.1 POSIÇÃO, STATUS E O MERCADO DE TRABALHO DOS EGRESSOS DOS CURSOS TÉCNICOS DO CEFET/SC – UNIDADE DE ENSINO DE JS.

A formação do técnico, em nível médio, em eletromecânica e têxtil, inclina-se tanto para a indústria quanto para a prestação de serviços, setores amplos e abertos à absorção de força-de-trabalho na região. Parece haver uma tendência a uma homogeneização deste nível profissional quando inserido na indústria. Estaria

a homogeneização<sup>97</sup> e a polivalência<sup>98</sup> comprometendo o *status* e a posição do técnico? Esse questionamento nos instiga a conceituar, inicialmente, a função do técnico industrial de nível médio.

O técnico industrial em nível médio, juntamente com o técnico agrícola, passa a ter respaldo legal através da Lei nº 5.524, de 1968<sup>99</sup>. Posteriormente, regulamentado pelo Decreto nº 90.922, em 1985, que dispõe sobre o exercício da Profissão de Técnico Industrial e Técnico Agrícola em Nível Médio ou de 2º Grau.

100

Segundo Machado, o técnico industrial surge como um personagem “novo” em função do avanço da divisão capitalista do trabalho. A autora aponta o técnico como aquele funcionário intermediário capaz de, “[...] através da coordenação e supervisão, recuperar ou contornar um problema básico criado pela intensa

---

<sup>97</sup> Homogeneizar: igualar, assemelhar. (FERREIRA, [198?], p.731). Neste caso, significaria igualar o técnico industrial de nível médio à base operativa da indústria, ou seja, a força de trabalho semi-qualificada.

Frigotto (1989) relaciona a homogeneização do trabalho e do processo de produção à terceira revolução industrial, marcada pela robótica, informática, microeletrônica e máquinas de comando numérico, química fina, biotecnologia e produção de sintéticos. “Trata-se de uma revolução tecnológica que possibilita a organização da produção de forma, autocontrolável e auto-ajustável mediante processos informatizados, robotizados, através do sistema eletrônico. [...] O fundamental é que o sistema renda globalmente e que a vigilância e o controle sobre o sistema sejam eficientes. Concretiza-se historicamente, a possibilidade da dispensa, nos setores industriais de ponta, do trabalho manual. A previsão de Marx e Engels do deslocamento do trabalho humano da esfera da produção para o controle encontra sua concretização histórica de forma mais clara. ‘O trabalho humano deixa, pouco a pouco, de fazer parte do processo de produção em si, passando à condição de controlador e regulador desse processo’” (p.23). Nesse período, de 1989, ainda não se discutiam competências, mas se apontava uma mudança no cenário da qualificação profissional e tinha-se preocupação quando ao espaço escolar ser repensado quanto à formação científica e técnica dos jovens. A alternativa apontada por Frigotto (1989), como contraponto à “unilateralidade-polivalente”, baseia-se na “omnilateralidade-politécnica”.

<sup>98</sup> Polivalente: “que é eficaz em vários campos diferentes” (FERREIRA, [198?], p.1109) A polivalência está baseada em uma relativa abertura quanto à possibilidade de o trabalhador administrar seu tempo de trabalho, sem, no entanto, haver uma mudança em nível qualitativo das funções. Segundo Machado, a polivalência “[...] representa nada mais que uma racionalização formalista com fins instrumentais e pragmáticos calcada no princípio positivista de soma das partes” (MACHADO, 1994, p.19). O trabalhador não passa de um sujeito multi-habilitado.

<sup>99</sup> A definição legal de técnico industrial não ocorre por acaso. Em 1968, fatores econômicos, políticos-sociais contribuem para o governo instituir a Reforma Universitária e a Reforma do 2º Grau. Econômicos, por se tratar de um período em que o capitalismo no Brasil quer incorporar, cada vez mais, as conquistas da ciência e tecnologia para sua expansão. Uma ação político-social por servir de atenuante à crise de 1968 (manifestações estudantis, protestos em favor de mais verbas e vagas que atendessem a demanda por cursos superiores). Segundo Cunha (2000c), a pretensa terminalidade do ensino profissionalizante compulsório da Lei nº 5.692/1971, visou a controlar os anseios e frustrações derivadas da “falta” de habilitação profissional dos estudantes que não ingressavam nos cursos superiores. Assim, estes estudantes teriam uma habilitação profissional para se inserirem no mercado de trabalho sem precisarem de cursos superiores.

<sup>100</sup> Para saber mais sobre a gênese desta lei, ver Cunha (2000c). Em 2002, alterou-se o artigo 6º do Decreto nº 4.560, de 30 de dezembro, quanto aos atributos do técnico agrícola. Estas legislações estão disponíveis no site <http://www.dji.com.br>, acessado em 20/10/2004.

parcelização do trabalho: a perda da visão de conjunto e do processo global da produção por parte dos operários” (1989a, p.80). Desta forma, o técnico passa a ser aquele que faz a ponte entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, divisão criada pela fragmentação entre o ato de planejar e o ato de executar.

Nesse período, o técnico era visto como aquele que não precisava ter a habilidade do operador, mas precisava saber “[...] a maneira correta de executar uma tarefa, como não desperdiçar tempo e energia, como contribuir para o aumento da produtividade” (MACHADO, 1989, p. 81). Em termos hierárquicos, o técnico industrial ocupava uma “[...] posição intermediária, servindo de porta-voz e decodificador das mensagens e determinações provenientes da direção da empresa” (Id. Ibid., p.81).

A valorização profissional do técnico industrial era intensa no exato período em que o país necessitava dessa força-de-trabalho em quantidades maiores para expandir a produção, ocorrida na década de 1940<sup>101</sup> e, posteriormente, na década de 1970.<sup>102</sup> No entanto, além da contribuição técnica, de importância significativa para a produção, implicitamente tinha-se neste profissional uma posição chave, estrategicamente favorável à expansão capitalista, por servir de atenuante<sup>103</sup> à divisão do trabalho criada no sistema taylorista-fordista<sup>104</sup> e atuar como reforço à política de acumulação flexível de capital.

---

<sup>101</sup> Na década de 1940, foram criados o SENAI e o SENAC para atender a demanda por força-de-trabalho qualificada, como também as Escolas Técnicas Industriais na rede federal.

<sup>102</sup> Cunha (2000c) denomina de “dimensão chamativa” (p. 145) a forma utilizada para favorecer a procura pelos cursos técnicos industriais na década de 1970, como: a carência de profissionais de nível médio qualificados como técnicos, significando existir espaço de trabalho para esse nível profissional; a dispensa do serviço militar; a aprovação dos egressos técnicos em vestibulares, ou seja, além de se ter uma orientação para o trabalho, tinha-se em vista a continuação dos estudos em cursos superiores que, por sua vez, seria um meio de ascensão social. Essas foram as justificativas explicitadas para atrair a formação de mais técnicos. Mas, as expectativas por empregos e salários melhores foram frustradas aos técnicos industriais, inclinando-os a buscar cursos superiores para disputarem o mercado de trabalho com os profissionais de nível superior. Mesmo assim, construiu-se uma mentalidade orientada para a valorização do técnico de nível médio.

<sup>103</sup> A posição intermediária ocupada pelo técnico industrial de nível médio funciona como atenuante porque possibilita uma ponte entre as funções de concepção e execução, as quais este técnico passa a executar funções gerenciais de produção e de controle dos processos.

<sup>104</sup> A organização taylorista e fordista atendia às necessidades da economia de escala e da produção de massa. A produção em linha expressa o princípio taylorista da divisão do processo produtivo em pequenas partes, em que os tempos e os movimentos são padronizados e rigorosamente controlados por inspetores de qualidade, e as ações de planejamento são separadas da produção. Os sistemas de produção taylorista-fordista são métodos de racionalização do processo de trabalho, que visam ao controle sobre este, mas que

Neste ínterim, respalda-se a figura do técnico como aquele trabalhador que estudou e, por isso, conhece e domina a tecnologia. A escolaridade podia lhe proporcionar a inserção no mercado e uma remuneração melhor. Por isso, a remuneração e a escolaridade passam a ser critérios sócio-econômicos objetivos. Como uma conquista que lhe confere um certo “prestígio social” embasado no sistema de valores da sociedade associado à renda, autoridade e instrução. Em geral, supomos que as pessoas atribuem maior prestígio a uma ocupação porque seus ocupantes ganham mais, possuem maior responsabilidade e/ou necessitam de mais conhecimentos para desempenhá-la. Este conjunto lhes confere um certo *status* profissional.

Com base nas entrevistas realizadas, constatamos que o técnico industrial, egresso do CEFET/SC - Unidade de JS, ocupa um espaço bastante elástico, estendendo-se dos postos de produção da fábrica até a chefia. Aparentemente, o tamanho da empresa e a existência de engenheiros delimita as atribuições desempenhadas pelo técnico.

O egresso técnico, ao analisar a sua situação perante o mercado de trabalho, seu ingresso e permanência e relação com as demais categorias<sup>105</sup> no interior da indústria, vê como natural essa situação. Considera ser preciso adequar-se às normas do mercado. Reconhece que ter o diploma lhe dá um diferencial para conseguir o emprego. Mas, uma vez estando empregado, o técnico precisa mostrar sua competência profissional, de forma a garantir seu emprego.

Com o curso técnico, eu acredito que é mais fácil. Porque antes, eu fiz várias entrevistas, nessas empresas de recrutamento. Quando dizia que tinha o curso

---

também agem sobre o trabalhador. Para compreender as características do processo produtivo de base taylorista-fordista, ver Harvey (1998) e Braverman (1987).

<sup>105</sup> Segundo o MEC, categoria ocupacional, ocupação e posto de trabalho, embora usualmente utilizados como equivalentes, são diferenciados para fins da Classificação Brasileira de Ocupações (CBO). Este órgão entende que a categoria ocupacional é um conceito genérico aplicável a qualquer agrupamento classificatório de realidades do trabalho. A ocupação, por sua vez, reúne postos de trabalho fundamentalmente iguais quanto a conteúdos e requisitos. Posto de trabalho é a unidade última de investigação, definido como o conjunto de tarefas, operações e outras manifestações que constituem as obrigações atribuídas a um trabalhador e que resultam na produção de bens e serviços. Em <http://www.mec.gov.br/semtec/proep/pdf>, acessado em 14 de novembro de 2004.

técnico parece que mudava o atendimento. Diziam que então estávamos falando de outra coisa. Mudava. Parecia que era outra ficha. De modo geral, para conseguir emprego faz diferença, mas, para manter o emprego não (E10).

A maioria dos entrevistados, já empregada, admitiu que, enquanto eles faziam o curso técnico, pensavam que teriam emprego garantido e que, logo após a sua formação, seriam valorizados com incremento salarial. No entanto, reconhecem que foram ingênuos e se iludiram com essa expectativa, pois, para a empresa, não era o diploma de técnico que fazia diferença. O salário estava relacionado a outros fatores, como: existência de uma vaga para promoção que exigisse a formação técnica; avaliação positiva dos supervisores; aprovação em entrevista, dentre outros.

Quando nos referimos ao *status* do profissional técnico nos setores têxtil e eletromecânico, observamos que a maioria, como técnico, não sentia esse prestígio. Estes posicionamentos se devem às experiências vividas nos próprios locais de trabalho. Em uma micro-empresa ou empresa de pequeno porte, por exemplo, o técnico tem mais espaço de atuação pela não existência do engenheiro e, assim, sente-se mais solicitado e valorizado. Numa empresa grande, normalmente, ele é só mais um e, em geral, há maior presença de automação.

Antigamente, talvez, tinha *status*, mas, hoje, acho que não. É uma questão de cultura. O técnico em si é um pouco mais, mas não é tudo (E7).

Antes era o técnico! Agora não! Tenho pessoas subordinadas a mim que têm o curso técnico e não se enquadram na mesma função. Não sei se é pela falta de importância. A empresa também não pode colocar todo mundo em cargos bons" (E9).

Na empresa, o que vai dar o *status* é o cargo e não a escolaridade. Vai ter *status* se tiver um cargo melhor (E12).

O técnico, ele tem um outro nível (E4).

Existe um *status*. Eles já questionam: Ah! Ela tem o técnico! Não exatamente porque ela sabe mais, mas porque ela teve mais experiência (E8).

Entre os docentes entrevistados, também encontramos divergências. Dos doze (12) entrevistados, seis (6) acreditam que exista um *status* atribuído ao técnico, enquanto que seis (6) acreditam que o prestígio está decaindo. Talvez,



isso se deva ao fato de sua experiência profissional coexistir com o tempo em que o técnico era mais valorizado, pois existia em menor número.

Outro aspecto relaciona o declínio do *status* do técnico à crescente automação industrial. Nesse aspecto, as competências técnicas relacionadas à sensibilidade humana para com a mecânica (ruídos, por exemplo) deixam de ser necessárias. As operações ficam simplificadas, mas é necessária uma formação técnica para lidar com o maquinário.

Das manifestações positivas, destacamos:

O técnico tem *status*. Tem bastante! O curso técnico aqui na região é bem visto, bem solicitado. Além da indústria, na prestação de serviços. O que é bem solicitado é na instalação elétrica, como montagem de painéis, manutenção de subestações, instalações elétricas de maneira geral como de motores, instalações elétricas prediais (P 10).

No mercado de trabalho, o técnico tem um bom *status* e uma boa aceitação. Há uma boa procura realmente pelo técnico. Isso é uma realidade das indústrias de Jaraguá do Sul. Dentro da empresa, eles buscam cada vez mais técnicos. Tanto é que, existem técnicos vindos de Florianópolis, vindos do Sul do Estado, técnicos vindos do RS. É uma região que absorve a mão-de-obra-técnica (P8)

[..] sim, ele goza de um certo *status*, porque quem está na produção almeja chegar lá onde ele está. Realmente, quando eles terminam o curso, têm o diploma e são promovidos, quer dizer o salário e o cargo é compatível, ao nível técnico, eles sentem que progrediram dentro daquela empresa (P5).

Sim, ele possui um bom *status*. Muitas empresas só promovem para certos cargos quem tem o curso técnico. Usam isto como critério. Muitas empresas grandes, geralmente, tem funcionários, na produção, de nível médio pra cima. Eles esperam e exigem o curso técnico. Eles não nomeiam como técnico, a função se chama outra: preparadores, facilitadores, mas exigem nível técnico (P7).

Ele tem bastante *status*. Porque eu vejo que hoje, com a modernização, o mercado está precisando de pessoas mais qualificadas. Hoje uma empresa não vai investir um milhão numa máquina e colocar lá uma pessoa sem formação. A máquina é muito cara pra colocar uma pessoa não preparada (P2).

Do depoimento de um professor, com maior tempo de experiência em educação profissional, reconhecemos que o *status* aferido ao técnico na década de 1970 era melhor e, agora, é muito menor.

Comparado com meu tempo, ele decaiu bastante. Pelo menos, comparado a quando eu fiz o curso técnico, era aquela *verdadeira* pessoa que ia trabalhar com o engenheiro. Tinha aquela noção que ia ser junto como engenheiro. **Hoje está cada vez mais operacional.** Devido à qualificação cada vez mais exigida, hoje, ele está no chão de fábrica trabalhando cada vez mais.

Eu me lembro que o curso técnico, em 1970, quando me formei, dava um verdadeiro *status*. Era um nível um pouco abaixo do engenheiro. Essa pessoa era considerada numa empresa assim como uma pessoa (levanta as mãos para cima). Claro, com número de pessoas formadas e a dinâmica das empresas, acho que **nem podia ser diferente.** Hoje, caiu o *status*, mas isso aconteceu com outras profissões também. Aconteceu com engenharia também! (P 4, grifos nossos)

Nesse período, as funções do técnico estavam mais próximas do engenheiro e, ao que parece, hoje, estão se distanciando. Isso pode, também, estar atrelado ao surgimento de um novo profissional nesta área, o tecnólogo.<sup>106</sup>

O que nos chama atenção é a existência de um duplo movimento em que a exigência de maior escolarização é acompanhada, contraditoriamente, por um movimento de redução real de autonomia, ou seja, cada vez mais, o técnico tem menor possibilidade de participar da concepção, sujeitando-se à operacionalização dos processos industriais.

Esse efeito também poderia estar afetando o engenheiro; mas, parece que esse “defende” sua posição pela “entrada” do tecnólogo nesse meio campo. Não encontramos na literatura dados a respeito dessa relação, mas poderíamos apontar como uma possível tendência. O tecnólogo estaria ocupando um espaço do antigo técnico, que possuía maior aprofundamento nos conhecimentos científicos e tecnológicos? Se os setores intermediários da produção industrial tendem a desaparecer, considerando o técnico em nível médio em tal contexto, qual é o lugar que os técnicos ocuparão diante dessa nova estrutura? Estaria a

---

<sup>106</sup> Denominam-se “tecnólogos” os profissionais de nível superior, especializados em segmentos de uma ou mais áreas profissionais com predominância de uma delas. Os Tecnólogos possuem formação direcionada para aplicação, desenvolvimento e difusão de tecnologias, com formação em gestão de processos de produção de bens e serviços e capacidade empreendedora, em sintonia com o mundo do trabalho. Disponível no site <http://www.mec.gov.br/acs/duvidas/tecnologico.shtm#1>, acessado em 20/11/2004.

REP/1990 relacionada com essa tendência? A nova formatação dos cursos técnicos modularizados contribui nesse alinhamento?

Um dos professores condicionou o *status* do técnico industrial, em 2004, de forma diferente do habitual. Em sua opinião, o prestígio se estabelece pela atuação do trabalhador durante o trabalho, desassociando-o da escolaridade ou do diploma.

Eu vejo assim, as pessoas mostram ou adquirem um **status de acordo com as competências** delas. Com o que elas sabem fazer, propriamente já se colocam em um degrau. Essa questão, mais antigamente, se dizia:

- Ah! Ele está fazendo técnico!

Também antigamente se dizia: - Aquele lá é o doutor!

E ele era respeitado como tal. Hoje não é!

As pessoas prestam um serviço assim como um engenheiro presta um serviço.

*Status*, para mim, não se tem mais segundo o título. Quem dá **esse degrau é a competência de cada um**. O técnico adquire esse *status*, esse nível, de acordo com a competência dele, a profissionalização dele, o fazer dele. É ele que mostra ou adquire esse *status*, não porque tem um diploma (P12, grifos nossos).

O professor (P9) relaciona a diminuição do *status* do técnico industrial com a crescente padronização dos operadores, como técnicos.

Aqui é uma crítica, vamos dizer assim, porque **o técnico estava bem no mercado**. Mas depois, não sei se nós estamos formando muitos técnicos pelo número de indústrias (existentes) e como na indústria têxtil houve uma redução muito grande desses cargos. Houve uma redução por causa da produtividade. Hoje, o técnico que está saindo daqui é mais como um operário com formação técnica. **Um operador com formação técnica**.

Eu estou sentindo muito isso, principalmente, quando eu analiso os relatórios (de estágio). Por exemplo, na empresa X, se você é costureira, você faz o estágio na costura. Não se deixa fazer em outro setor. Parece que na Y é a mesma coisa, na eletromecânica, mas nessa área eu não tenho conhecimento.

O que está havendo é isto!

Até eu já tinha falado com o Coordenador, para a gente chamar e conversar com as pessoas responsáveis (da empresa). Para **saber que técnico eles esperam**, para a gente fazer essa formação. Porque senão, daqui a pouco, a gente não vai mais ter aluno aqui dentro.

Então eu vejo, que hoje o técnico têxtil perdeu o *status* diferencial que ele tinha.

O técnico, há dez anos, no tempo em que eu me formei, por exemplo, tinha mais valor do que o superior. O técnico vinha para resolver enquanto que o supervisor era mais para análise. Hoje, não. O técnico está lá em baixo (P9, grifos nossos).

O supervisor (S3) não atribui um *status* ao técnico formado, mas um diferencial “talvez a palavra diferencial seria mais adequado do que *status*”.

Quanto à diferenciação no tratamento dos técnicos, os mesmos percebem que isso depende muito do local onde trabalham.

O técnico é visto diferente pelas pessoas que trabalham lá. Pelas pessoas não qualificadas principalmente. Mas pelas de cima, não vêem diferença (E5).

Tem diferença, mas depende do lugar que tu estás trabalhando, eles te valorizam ou não. Mas, não vai mudar no salário se você não muda a função (E6).

[...] aqueles que não têm conhecimento técnico, dentro da empresa, te colocam num pedestal. Mas, acabam jogando muita coisa que podiam resolver em cima do técnico. O que também é bom, porque faz com a gente, que é técnico, em caso de dúvidas, busque mais conhecimentos ainda. Isso só vem aumentar a bagagem na minha área. Mas, se existir o engenheiro, é para ele que eles vão perguntar. Então, depende da empresa que você está, depende das pessoas que estão acima de você. Se essas pessoas forem superiores e dentro da área técnica, com certeza, ficaria nulo (E2).

Os exemplos anteriores mostram que o técnico é aquele que pode, dependendo do tamanho da empresa, substituir o engenheiro e, às vezes, acaba exercendo papéis normalmente exercidos pelos engenheiros. Mas, quando na presença destes, é obedecida a hierarquia. Observamos que isso não tem impedido que haja uma boa relação entre os técnicos e os engenheiros.

No entanto, um egresso técnico manifestou a “infelicidade” de ter tido um supervisor sem formação, que se aproveitava dos seus conhecimentos para promoção própria, não lhe atribuindo reconhecimento. Os demais, quando trabalham com outros técnicos ou engenheiros, inclusive com seus supervisores, mantêm um relacionamento aberto, com respeito, sem reservas autoritárias.

Em relação ao **mercado de trabalho**, todos vêem a região de Jaraguá com alto potencial para empregar técnicos em indústrias ou atuarem como prestadores de serviços nas áreas têxtil e eletromecânica. Mas, também, manifestam a preocupação com o número de técnicos formados, que pode diminuir as chances

de ascensão na empresa. Isso os tem levado a procurar destaque com atitudes pró-ativas<sup>107</sup> na empresa em que trabalham.

Na empresa X, onde trabalho, há muitos técnicos. Nem todos têm oportunidade de entrar e mesmo os de dentro da empresa de subir. Não abre muitas vagas para desempenhar funções técnicas. Dentro da empresa você, com o (curso) técnico, muda teu pensamento, muda tua visão, mas não muda de função. A empresa incentiva a fazer o técnico, mas isso não está condicionado a uma melhoria salarial (E11)

Eu acho que quem não tem atitude não vai a lugar nenhum. Aqueles que têm atitude vão longe. Vão ter sempre mercado. Do contrário, vão ficar estacionados, no mesmo lugar (E12).

Se tem vaga, você tem que fazer a oportunidade. Cresce lá dentro, quem se destaca! (E8).

Tem colegas que continuam na mesma situação. Ele trabalhava antes da formação técnica numa maquininha e hoje continua trabalhando na mesma maquininha (E1).

Se, por um lado, ter a formação de técnico é um diferencial que lhes facilita a obtenção de um emprego, por outro, em determinadas empresas, principalmente nas de grande porte, a tendência apontada é de que haja uma crescente homogeneização. A quantidade de técnicos formados se estende à produção (costureiras, dobradeiras, operadores) na indústria, aumentando a qualificação desta força-de-trabalho. Mas, também, acarretando uma padronização nestas funções. Ao existir um número maior de técnicos formados e não havendo correlação direta da escolaridade com incrementos salariais, pois, os salários são de acordo com as funções hierárquicas da empresa, isso pode vir a forçar a baixa dos salários dos técnicos que, certamente, faria diminuir a vantagem existente para a busca de formação desses profissionais.

Ao que parece, trata-se de uma redução do *status* social, profissional e salarial simultânea à elevação do nível da qualificação. Ou seja, a demanda de qualificação profissional média eleva-se, mas não percebemos relação com a

---

<sup>107</sup> Por atitudes pró-ativas na empresa, o supervisor S3 entende que é necessário que o colaborador ou funcionário demonstre iniciativa, que perceba situações em que é possível fazer melhorias, que procure solucionar problemas que dificultam a produtividade ou a eficiência do trabalho.

posição relativa destes profissionais na força de trabalho.<sup>108</sup> Logo, o “exército” de força-de-trabalho disponível será mais bem qualificado e de menor custo. Essa tendência é observada pelos supervisores de estágio das empresas de grande porte que foram entrevistados: S1, S3 e S6. Esses exemplificam que essa tendência já é “normal” na Europa, onde, para se trabalhar na indústria, deve-se, no mínimo, ter a formação técnica. Assim, “todos” ganham com isto, exigindo-se, no mínimo, a formação técnica, inclusive dos operadores de produção. “Ganha a empresa, pela melhor qualidade em sua produção e ganha o trabalhador, que se emprega ou promove por ter uma visão maior do processo de trabalho” (S1).

No caso de se poder escolher entre dois candidatos, sendo um com o técnico e outro não, é escolhido aquele que tem o curso técnico. Justificam os supervisores: “[...] porque não vou precisar explicar duas vezes a mesma coisa, ele já entende e se vira. Não preciso ficar “em cima o tempo todo” (S1).

Na empresa X, o supervisor (S2) prevê, como uma tendência normal, exigir-se do trabalhador, cada vez mais, aumento do nível de escolaridade. “Se hoje, na X (empresa) se exige no mínimo até a 8ª série, em dois anos, será no mínimo o 2º grau (Ensino Médio) e, daqui a 5 anos só com o técnico” (S2).

Percebemos, aqui, uma anuência à situação hierárquica colocada. Cabe à empresa valorizar o profissional segundo a função; logo, não é a escolaridade um elemento de incremento salarial e, o próprio trabalhador com formação técnica não questiona o *status quo* instituído.

O *status* (do técnico) não depende do diploma de técnico, mas daquilo que ele vai mostrar de serviço. Vamos dizer, se ele é formado em técnico e sempre prestou bastante atenção, sempre procurou fazer as coisas [...] levou o ensino a sério [...] aí ele vai ser olhado de um jeito diferente. Se ele não mostrar o que aprendeu, se ficar quieto, só fazendo o serviço dele, daí não. Às vezes, surge um problema e ele só fala o problema não tenta resolver, vai ser visto como um outro qualquer. No caso, é ele que tem que abrir as chances para ele mesmo, não é o diploma de técnico que vai dizer e conseguir um superemprego. Ele tem que mostrar que é capaz (E3).

---

<sup>108</sup> Para ver mais sobre a desvalorização de profissões tradicionais e a elevação do nível médio de conhecimentos da população, consultar Paiva (1995).

A partir da padronização da formação técnica, estendida aos operadores de produção, o diferencial de valoração fica condicionado às qualidades pessoais do trabalhador. Assim, são os atributos<sup>109</sup> pessoais manifestados que irão lhe garantir um “bom cargo” ou um “superemprego”. Este quesito se impõe para a sua inserção, manutenção e promoção na empresa, em ambas as modalidades de técnico, modular ou integrado, o que nos leva a repensar a empregabilidade destes técnicos. Mas, se não tiver o diploma, só os atributos não bastam, quando a vaga é para a função técnica.

### 3.2 A EMPREGABILIDADE OU LABORABILIDADE NO DISCURSO DA REP/1990 E NA REALIDADE DO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO

Como a formação técnica influi na empregabilidade do trabalhador? Estaria ocorrendo uma diferenciação entre o técnico anterior e o técnico formado posteriormente a REP de 1990?

A empregabilidade, conforme Gentili (2002, p. 52),

[...] ganhou espaço e centralidade a partir dos anos de 1990, sendo definida como o eixo fundamental de um conjunto de políticas supostamente destinadas a diminuir os riscos sociais do grande tormento deste final de século: o desemprego. Interessante aqui é o relativo consenso que hoje existe entre as administrações neoliberais e uma boa parte de seus opositores em relação ao papel desempenhado por esse conceito. Nestas concepções, a empregabilidade é que articula e oferece coerência aos três elementos que poderiam permitir superar a crise do desemprego mediante uma dinamização dos mercados de trabalho: a redução dos encargos patronais, a flexibilização trabalhista e a formação profissional permanente.

O termo empregabilidade ganhou eco e força nas escolas técnicas com o discurso da REP, empreitado com o Decreto Lei nº 2.208/1997 e, em 1999, com os RCNs e DCNs. Segundo os RCNs, “A laboralidade ou a trabalhabilidade,

---

<sup>109</sup> São considerados os atributos: criatividade, autonomia intelectual, iniciativa, liderança, capacidade para monitorar desempenhos, senso de responsabilidade, sociabilidade, trabalhar em equipe.

entendida como componente da dimensão produtiva da vida social e, portanto, da cidadania, é objetivo primordial da educação profissional” (BRASIL, 2000, p. 9). Nestes termos, a empregabilidade é entendida como a capacidade do ser humano de se adequar às “novas exigências” através do aprendizado contínuo para desenvolver “novas habilidades” que o tornam necessário não apenas para uma, mas para “todas e quaisquer organizações”.

Empregabilidade, trabalhabilidade e laborabilidade<sup>110</sup> são expressões utilizadas como sinônimos nos documentos da REP/1990, alternadamente, como condição indispensável ao trabalhador para se manter empregado ou para empreender um negócio que lhe produza uma renda. Entre os princípios da educação profissional, presentes no Parecer CNE/CEB nº 16/1999, consta que é necessário o desenvolvimento de competências profissionais para “proporcionar condições de laborabilidade, de forma que o trabalhador possa manter-se em atividade produtiva e geradora de renda em contextos sócio-econômicos cambiantes e instáveis” (BRASIL, 2000, p.96).

Mais adiante, o mesmo documento adverte que “a aquisição de competências profissionais na perspectiva da laborabilidade, embora facilite essa mobilidade, aumentando as oportunidades de trabalho, não pode ser apontada como solução para o problema do desemprego” (Id. Ibid. p.96). Também, nessa página, o trabalhador é desresponsabilizado pelo problema do desemprego, pois, este “depende fundamentalmente do desenvolvimento econômico, com adequada distribuição de renda” (Id. Ibid., p. 96). Mas, o que deve entender-se por “adequada distribuição de renda” não é esclarecido.

---

<sup>110</sup>Consultando os documentos encontramos: “[...] **laborabilidade e trabalhabilidade**” (p. 09); no Parecer CNE/CEB nº 16/99 “[...] melhoria da **empregabilidade** dos seus filhos (camadas populares).” (p.87); “[...] desenvolvimento de competências para a **laborabilidade**” (p.89), “Adquirir **laborabilidade** nesse mundo é apreender os sinais de reviravolta dos padrões de qualidade e é, inclusive, intuir sua direção”. (p. 91); “[...] competências **laborais** relevantes, num mundo cada vez mais competitivo e em permanente mutação”. (p. 94); “O desenvolvimento de competências profissionais deve proporcionar condições de **laborabilidade** de forma que o trabalhador possa manter-se em atividade produtiva e geradora de renda em contextos socioeconômicos cambiantes e instáveis” (p.96); [...] aquisição de competências profissionais na perspectiva da **laborabilidade**” (p. 96); “[...] direcionadas para a **laborabilidade** frente as mudanças, o que supõem polivalência profissional” (p. 98). Na Resolução CNE/CEB nº 04/99, consta entre os princípios norteadores da educação profissional: “[...] desenvolvimento da **laborabilidade**” (p.107) (BRASIL., 2000, grifos nossos) A ênfase repetitiva nestes termos, parece ser proposital para que a linguagem seja absorvida por “osmose”.



Independente desta advertência, legitima-se, no senso comum, a relação entre a empregabilidade e a formação técnica. Por outro lado, ao atribuir ao aperfeiçoamento profissional a condição que facilita o ato de empregar-se ou obter um trabalho, esquece-se do contingente de diplomados que aguardam, fazendo filas diante de uma vaga de trabalho, o que configura o mito da empregabilidade.<sup>111</sup> Como se houvesse a linearidade entre cursos técnicos e o emprego em postos de trabalho técnico.

Considerando a acepção encontrada na literatura econômica e nas análises estatísticas, a noção de empregabilidade diz respeito à passagem da situação de desemprego para a de emprego, ou seja, “poderia ser definida como ‘probabilidade de saída do desemprego’ ou, formulada de maneira positiva, como ‘capacidade de obter um emprego’” (HIRATA, 1997, p.33).<sup>112</sup>

O que se tem pregado nos discursos favoráveis à REP/1990 é que cada um é responsável pela escolha de sua profissão e essa deve estar em sintonia com o mercado, o que pode significar mudar de ramo ou área e ter várias profissões ao longo da vida. Antigamente, escolhíamos uma profissão para toda a vida. Perguntavam-nos o que queríamos ser quando crescêssemos. Hoje, esta pergunta parece descabida a uma criança ou jovem, porque a profissão preferida deve estar entre o que o mercado precisa e o que a escola oferece. Assim, “naturalmente”, em virtude do contexto socioeconômico, cambiante e instável, poderemos ter várias profissões.

---

<sup>111</sup> Ver mais em Gentili (2002) e Frigotto (2002 e 2004). Ver também os “mitos sobre o desemprego” abordados por Tavares (1996), que discute como Mito nº 1: O desemprego é um fenômeno mundial, associado à globalização, do qual o país, para modernizar-se, não pode escapar. Mito nº 2: O desemprego é consequência do processo de modernização tecnológica em curso no país, através do qual as empresas se adaptam às novas condições de concorrência determinadas pela abertura da economia. Mito nº 3: Os elevados custos da mão-de-obra no Brasil e a excessiva regulamentação das relações de trabalho reduzem a competitividade da produção nacional; sua diminuição estimularia os investimentos e o emprego. O documento “Políticas públicas para a Educação Profissional e tecnológica”, fruto de discussões sobre os rumos da educação profissional no Brasil, pós REP/1990, reconhece a relação existente entre o aligeiramento dos cursos e o “mito da empregabilidade” (SETEC/MEC, 2004p. 33).

<sup>112</sup> Hirata (1997) também observa a “função ideológica e política do conceito – tal como ele vem sendo utilizado na França – deve ser ressaltada: a noção de empregabilidade está associada a uma política de seleção da empresa **e implica em transferir a responsabilidade da não-contratação** (ou da demissão, no caso dos *plans sociaux*) **ao trabalhador**. Um trabalhador ‘não empregável’ é um trabalhador não formado para o emprego, não competente etc. O acesso ou não ao emprego aparece como dependendo da estrita vontade individual de formação, quando se sabe que fatores de ordem macro e meso econômicas contribuem decisivamente para essa situação individual” (HIRATA, 1997, p.33, grifos nossos)

No campo educativo, ajustado aos acordos do neoliberalismo e direcionado a uma concepção produtivista, a educação profissional passa a ter o papel de desenvolver competências, habilidades, valores e atitudes definidos no mercado de trabalho, cujo objetivo é formar, em cada indivíduo, um banco ou reserva de competências que lhe assegure a empregabilidade.

No entanto, os professores e os supervisores de estágio concordam que a escola nunca vai deixar o técnico totalmente pronto para o mercado de trabalho, mas melhor preparado. Isso se aplica às duas modalidades de cursos técnicos: integrado e pós-médio, como nos fala o professor (P8)

Pronto não! A escola tem que deixar ele preparado pra buscar e continuar. Jamais ele vai ficar pronto, nós temos aqui nossa fatia de participação e ele tem que ter essa consciência de continuar. Que as coisas não param por aqui. Principalmente com essa modernização, novos conceitos e técnicas surgem a cada dia. E ele tem que estar preparado para isso, ou seja, toda educação, toda disciplina que ele teve aqui, ele vai ter que manter porque lá no mercado de trabalho vão surgir novas coisas e ele vai ter que usar as metodologias. Como ele estudou aqui, como ele planejou, como ele organizou esses conteúdos durante o seu tempo aqui na escola. Lá dentro da empresa vai acontecer também essa continuidade, e não só dentro da empresa, como no nível de 3º grau, no nível de especialização. Ou seja, o aprendizado continua (P8).

Entre os doze (12) técnicos egressos entrevistados, dez (10) trabalham na área do curso técnico feito, estabelecendo, praticamente, a mesma relação de empregabilidade encontrada no total dos alunos que estudam nos cursos técnicos da UnED/JS-CETEF/SC, revelada nos indicadores obtidos em anos anteriores, citados no capítulo anterior. Ao que parece, os cursos Técnicos Têxtil e em Eletromecânica, independente de serem do tipo integrado ou pós-médio, mantêm uma amplitude do campo de trabalho, permitindo uma flexibilidade de atividades que lhes possibilita a almejada empregabilidade.

Dos 12 técnicos entrevistados, apenas um não estava empregado<sup>113</sup> e um não estava trabalhando diretamente na área da sua formação técnica<sup>114</sup>. Segundo

---

<sup>113</sup> Saiu da empresa após licença maternidade e, por opção, não procurou outro trabalho.

<sup>114</sup> Este técnico está trabalhando com representação de vendas de extintores de incêndio, mas, às vezes, é solicitado para resolver problemas de ordem técnica, na recarga dos extintores.

esta pesquisa, a empregabilidade é positiva. Pois, quando saíram de uma empresa conseguiram, em pouco tempo, outro trabalho: “Foi o tempo de encerrar um contrato e de abrir outro novamente” (E10).

O grupo dos egressos do Curso Técnico em Eletromecânica relacionou a facilidade de empregar-se ao fato de possuir o curso técnico e, na entrevista, posicionou-se frente às arguições com firmeza “[...] para mostrar que conheciam do assunto”. (E2). Outro exemplo foi de um egresso técnico que colocou o seu currículo na Internet, a título de “brincadeira”. Surpreendeu-se por ser chamado em cinco (5) dias, pedindo um salário que considerava alto. Estes fatos, provavelmente, relacionam-se, entre outros, ao alto potencial industrial da região de Jaraguá do Sul.<sup>115</sup> Notadamente, a empregabilidade ou laborabilidade é uma construção social e dinâmica. Não uma atribuição isolada e exclusiva dos sujeitos.

No grupo dos egressos entrevistados do Curso Técnico Têxtil, o que mais contribuiu para conseguirem o emprego atual foi terem passado no teste prático e na entrevista. Segundo uma das alunas egressas, no seu teste prático, levou-se em conta o percentual de eficiência, o ritmo e a concentração na demonstração de experiência prática. O diploma nem fora solicitado, pois a vaga não era para função técnica.

Nestes postos operacionais, da indústria têxtil, o perfil do trabalhador requerido sintoniza-se com o modelo de produção taylorista-fordista, no qual: é preciso ter um mínimo de escolarização para compreender a dinâmica do trabalho com as máquinas, as instruções e normas técnicas; produza-se mais em menos tempo (por isso, concentração e ritmo).<sup>116</sup> Mas, também, volta-se para o modelo de produção flexível, no qual o trabalhador deve ter uma **flexibilidade** tal que possa inserir-se em qualquer fase da operação, no caso, a confecção. Neste aspecto, a polivalência passa a ser atributo de valorização. Este domínio é

---

<sup>115</sup> O potencial industrial da região de Jaraguá do Sul foi elucidado no capítulo II.

<sup>116</sup> Para este trabalhador, é necessário que ele ou ela saiba repetir a sequência dos gestos com determinado ritmo e desenvoltura que garantam a produtividade com qualidade. Para esta função de operador de produção, o supervisor (S3) manifesta não acreditar que seja necessário muito estudo, mas que tenha a habilidade de costurar e, de preferência, saiba operar mais de um tipo de máquina de costura para atender às necessidades dos modelos requeridos. A empresa W conta com uma “escolinha” de costura para preparar as costureiras. Ao treiná-las, seleciona as trabalhadoras visando à otimização, à produtividade e à qualidade do produto.

incentivado, sutilmente, quando passa a ser fator que possibilita um incremento salarial.

É necessário que façamos distinção entre **polivalência** e **politecnia**.

Por polivalência entende-se a ampliação da capacidade do trabalhador para aplicar novas tecnologias, sem que haja mudança qualitativa desta capacidade. Ou seja, para enfrentar o caráter dinâmico do desenvolvimento científico-tecnológico o trabalhador passa a desempenhar diferentes tarefas usando distintos conhecimentos, sem que isto signifique superar o caráter de parcialidade e fragmentação destas práticas ou compreender a totalidade (KUENZER, 2002b, p.88).

Enquanto que

A politecnia significa o domínio intelectual da técnica e a possibilidade de exercer trabalhos flexíveis, recompondo as tarefas de forma criativa; supõe a superação de um conhecimento meramente empírico e de formação apenas técnica, através de formas de pensamento mais abstratas, de crítica, de criação, exigindo autonomia intelectual e ética. Ou seja, é mais do que a soma das partes fragmentadas; supõe uma rearticulação do conhecimento, ultrapassando a aparência dos fenômenos para compreender as relações mais íntimas, a organização peculiar das partes, descortinando novas percepções que passam a configurar uma compreensão nova, e superior, da totalidade, que não estava dada no ponto de partida (KUNZER, 2002b, p.89).

O entendimento da politecnia parte de três elementos básicos e indissociáveis: a concepção de homem omnilateral; o trabalho produtivo e a articulação entre trabalho manual e intelectual; as bases científico-técnicas, comuns da produção industrial (FRIGOTTO, 1989)<sup>117</sup>.

Assim, quando nos deparamos com falas do tipo “Com o desenvolvimento tecnológico, a máquina fica cada vez mais fácil de ser operada, exigindo menos conhecimento da costureira”, como afirma o supervisor S2, deflagramos a presença da concepção unilateral de homem, a divisão entre trabalho manual e

<sup>117</sup> “A concepção da omnilateralidade do homem centra-se na apreensão do homem enquanto uma totalidade que é, ao mesmo tempo ‘natureza’, individualidade e, sobretudo, relação social. Uma unidade na diversidade física, psíquica e social; um ser de necessidades imparativas (mundo da necessidade material) em cuja satisfação se funda suas possibilidades de crescimento em outras esferas (mundo da liberdade). A omnilateralidade se contrapõe-se ao reducionismo histórico do homem unilateral, o ‘*homo oeconomicus*’.” (FRIGOTTO, 1989 p. 25)

trabalho intelectual, uma educação assentada na ótica do treinamento e adestramento para o mercado de trabalho. Desta forma, para o capital, algumas **qualidades pessoais**, ou seja, a destreza, a atenção, a concentração e o ritmo passam a ser significativos, por isso, são apreciados e valorizados neste trabalhador, muito mais do que uma base científica e tecnológica sólida. Esses requisitos condizem com o modelo de produção flexível que apela à subjetividade do trabalhador.

Neste caso, o bom desempenho na habilidade específica de costurar é a base para se obter a aprovação no emprego. No entanto, para conseguirem uma promoção no próprio emprego, o que contou foi a conjunção de três fatores. Segundo o supervisor S3, no “momento que existe uma oportunidade interna, eles (os técnicos) são lembrados”, sendo dada preferência para aqueles que têm o curso técnico.

Este supervisor aponta três elementos necessários para o profissional técnico ser reconhecido e crescer dentro da indústria em que trabalha:

O primeiro é ter **experiência profissional**, ou seja, como ela vai comandar um grupo de pessoas que precisa ter conhecimento em máquina de costura e ela não sabe costurar? O segundo é ela ter esse **potencial** para se relacionar bem, para liderar, para comandar, organizar, planejar. Então é perfil de liderança, de chefia. E o terceiro é ter uma **formação técnica**. Esses são os tripés para ela se desenvolver bem. (S3, grifos nossos)

Segundo o supervisor S2, é necessário “estar preparado e existir uma oportunidade”. No seu entender, estar preparado significa

[...] saber os conhecimentos técnicos, dominar esses conhecimentos e saber usá-los no trabalho. Saber trabalhar em equipe. Saber se relacionar com os outros. Ter postura (S3).

Neste caso, a promoção de função passa por um pré-acompanhamento e avaliação do supervisor para posterior autorização do departamento de recursos humanos e departamento financeiro.

A **formação técnica**, o **potencial** e a **experiência profissional** são condições que estão claras para aqueles egressos técnicos que conseguiram a promoção, mas, nem tanto para os demais que a postulam e, muitas vezes, julgaram ser uma injustiça a sua não ascensão a melhores postos de trabalho.<sup>118</sup> Às vezes, ficou clara a **insatisfação**. Mas, estes preferem o **comportamento submisso**, para garantir seu emprego, o que configura, algumas vezes, um caráter temeroso ou de falta de ousadia; outros, na condição de provedor de sua família, preferem **evitar riscos** na procura de um novo emprego que lhes traga mais reconhecimento financeiro.

Neste aspecto, instaura-se uma contradição. Estes mesmos técnicos, que não se atrevem a romper com sua condição de trabalho, em sua maioria, manifestaram não ser difícil conseguir um outro emprego, caso fossem demitidos. Entre os respondentes técnicos, 75%, ou seja, nove (9) técnicos confirmaram ser fácil conseguir outro emprego na área, desde que não seja exigido salário muito alto. As justificativas apresentadas para sustentar esta crença foram: terem conhecimento e experiência na área; terem o curso técnico e existirem muitas empresas da área na região. Os outros 25%, três (3) técnicos, atribuíram a dificuldade de conseguir outro emprego à existência de um grande número de pessoas que estão estudando o técnico ou estão formadas, ou seja, à concorrência dada pelo exército industrial de reserva.

Estes egressos técnicos reconheceram, ainda, que se a empresa precisar de um novo trabalhador para o seu emprego, não será difícil encontrar. Entre eles, 66,66% (8) acreditam que isso não seria problema para a empresa, porque existem muitas pessoas estudando e existem, também, outras pessoas

---

<sup>118</sup> O trabalhador que pensa ser injusto o fato de não receber incremento salarial pela formação técnica mantém-se paciente ou conformado, em função de a empresa, duas vezes ao ano, promover uma “divisão de lucros”, que lhe confere remunerações extras, condicionadas à avaliação da produtividade do seu setor/empresa. Este aditivo serve como uma compensação às suas perdas. A empresa, ao dividir seus lucros, aparenta uma benevolência, que implica uma forma de atenuar o conflito gerado entre o capitalista e o trabalhador-operário, chamado de colaborador.

competentes. Uma egressa atestou a aparência como fator interveniente. Por outro lado, os 33,34% (4) restantes acreditam que a empresa em que trabalham teria dificuldade de obter um empregado que desempenhasse as mesmas atividades que a eles foram delegadas (aliar suporte técnico e gestão administrativa). Outro aspecto justificado foi à falta de técnicos com conhecimentos específicos de uma determinada função, alcançada pela experiência prática (ex: colorimetria para a indústria têxtil).

### 3.3 DOS OBJETIVOS ÀS COMPETÊNCIAS

O desenvolvimento de **competências** é a base da mudança de paradigmas ocorrida a partir da REP de 1990.<sup>119</sup> Segundo Campos (1999), a disseminação do modelo de competências ocorre a partir do campo educacional nos fins dos anos 70 e está relacionada às áreas da educação e da psicologia norte-americana.<sup>120</sup> No Brasil, a noção de competência passa a ser integrada no campo educacional a partir da Reforma de Educação da década de 1990.<sup>121</sup>

O tratamento polissêmico<sup>122</sup> dado ao termo competência, na literatura, não destoa da nebulosa criada diante da visão dos docentes da Unidade de Ensino de

---

<sup>119</sup> Ramos (2002a e b) estabelece a idéia de deslocamento conceitual de qualificação para competência. Parte do conceito de qualificação consolidado com o modelo taylorista-fordista de produção, “em torno do qual se inscreveram tanto os padrões de formação quanto os de emprego, carreira e remuneração” (Ramos, 2002a, p.406 e 2002b, p.42). A autora resgata as abordagens feitas sobre qualificação de Friedmann, Navile e Schwartz. Também, analisa como a noção de competência vem ordenando as relações de trabalho e as relações educativas.

<sup>120</sup> Segundo Campos (1999), nos EUA, o modelo de competências foi usado em programas de formação de professores. Na Inglaterra, torna-se referência durante os anos 80. Na França, ocorre a partir das gerências dos Recursos Humanos e implementa-se em 1992. Na Espanha, Portugal, Holanda, Dinamarca e Alemanha, a implantação do modelo pedagógico por competências ocorre com graus variados de assimilação, mas caracteriza-se nas reformas a tendência de introduzir um maior grau de flexibilidade nos sistemas educacionais.

<sup>121</sup> A reforma curricular introduz a noção de competência como referência primordial. “Um currículo baseado em competência parte da análise do processo de trabalho, da qual se constrói uma matriz referencial a ser transposta pedagogicamente para uma organização modular, adotando-se uma abordagem metodológica baseada em projetos ou resolução de problemas” (RAMOS, 2002b, p.409).

<sup>122</sup> Ropé (1997) constatou a utilização do termo competência em artigos publicados em uma revista francesa, nos anos de 1972 a 1975 e de 1990 a 1993. Segundo este autor, o termo competências tem sido utilizado de forma polissêmica, remetendo a realidades distintas. Cria-se a ilusão de tratar-se de algo novo, como

JS. Neste aspecto, os docentes entrevistados confirmam a confusão e a falta de entendimento sobre o que vem a ser competências e como estas devem ser tratadas na educação técnica.

Nas palavras dos docentes

O objetivo antes era saber o quê e não para quê. E agora, na 'competência' ele vai ter que desenvolver. [...] competências e objetivos são bastante similares. Por exemplo, se você citar como objetivo aqui: conhecer energia elétrica. É um objetivo. Competência é conhecer energia elétrica. [...] Você pode descrever um objetivo tão claro, tão rico que venha a ser uma competência. Eu posso descrever um objetivo e formar uma competência (P12).

Eu entendi essa parte de competências e habilidades com muita dificuldade. E até hoje eu ainda tenho dificuldade na parte da avaliação (P4).

Eu percebi que houve apenas uma troca de nomenclatura. Alguns professores talvez entenderam o que são competências ou pensam que entenderam. Porque continua tudo a mesma coisa (P11).

Na realidade, eu acredito que não mudou muita coisa. Tanto é que há pessoas que consideram competências como objetivos gerais e habilidades como objetivos específicos. Eu não sei se é tão simplista assim. Mas que pode haver uma relação bastante significativa dentro deste paralelo, eu imagino que sim (P3).

Eu quero dizer que desenvolver competências é uma coisa natural do ser humano. É inerente ao ser humano. Só que não havia sido colocado assim, sob a forma de discurso. Sabe, uma coisa que é bem natural de você adquirir (competências) ao longo da vida, eles estão colocando agora com uma roupagem nova fazendo um *bam-bam-bam* em cima disso.

Na verdade, as pessoas desenvolvem competências o tempo todo na sua vida. Só que agora, eles estão dizendo que você não tem competência quando você não consegue arrumar um emprego. Entende? Eles estão usando isso assim. Agora eles estão utilizando essa característica natural do ser humano, para dizer que foi ele que não desenvolveu a competência correta para estar inserido no mercado de trabalho (P5).

Ainda não estamos trabalhando por competências. Não houve modificação, porque teria que ser um trabalho mais específico, quase aluno por aluno. Um acompanhamento maior. [...] Ele (o professor) está transformando provas em conceitos. Então, transforma notas em conceitos. Se ele for mal na prova, ele não está apto. Se for bem, está apto (P1).

O paradigma das competências, estabelecido como inovador na REP, atinge o corpo docente deixando-o inseguro, desconfortável perante uma prática pedagógica desconhecida e em curso. Questionamentos e inquietações são

---

uma nova teoria para o desenvolvimento do trabalhador. Ver também definições de competências em Arruda (2000).



suplantados pelo bombardeio de informações, que forçam uma “nova” postura desse docente mediante a reformulação de suas concepções, práticas metodológicas e avaliativas.

A preocupação era realizar a adequação solicitada pela legislação, reconstruir o Projeto do Curso Técnico para ser encaminhado ao MEC no tempo hábil.

Nós não tivemos tempo para discutir o porquê dessa Reforma. Para quem era essa Reforma ou porque tinha que ser assim nessa pressa toda. Foi um regime de urgência. O professor se sentiu constrangido, devido a ter que fazer uma coisa que ele mesmo não acreditava ou não sabia como. Mesmo sabendo que ia prejudicar o aluno, ao reduzir. Nem um aluno pediu que se reduzisse seis semestres para quatro. Ainda mais, esse aluno adulto nosso, que necessita, cada vez mais, de mais semestres aqui dentro. Também não foi perguntado a nenhum professor se isso seria bom ou não. Nenhuma empresa também pediu isso, nem essa urgência (P1).

Compreender essa dinâmica vai além da pauta diária do professor. Para Deluiz (2001), a introdução de competências é uma mudança oportuna para o capital. Pois, para o capital, a gestão de competências implica em dispor de trabalhadores flexíveis para lidar com as mudanças no processo produtivo.

Segundo Deluiz,

No modelo das competências os conhecimentos e habilidades adquiridos no processo educacional, na escola ou na empresa, devem ter uma ‘utilidade prática e imediata’ – tendo em vista os objetivos e missão da empresa –, e a qualidade da qualificação passa a ser avaliada pelo ‘produto’ final, ou seja, o trabalhador instrumentalizado para atender às necessidades do processo de racionalização do sistema produtivo. O ‘capital humano’ das empresas precisa ser constantemente mobilizado e atualizado para garantir o diferencial ou a “vantagem competitiva” necessários à desenfreada concorrência na economia internacionalizada” (2001, p.2).

Desta forma, o novo paradigma das competências permite ao capital dispor do trabalhador<sup>123</sup> para lidar com as mudanças no processo produtivo, enfrentar imprevistos, solucionar problemas do trabalho e, ainda, facilitar o remanejamento de uma função para outra, dentro da indústria, conforme a necessidade desta. Ou seja, a constante atualização de suas competências lhe confere esta polivalência e “garante” a sua empregabilidade.

Ramos (2002b), ao analisar o desencadeamento da REP/1990 no Brasil desde 1997, defende a existência do progressivo deslocamento dado do conceito de qualificação ao de competência<sup>124</sup>. A autora observa que é dada ênfase à dimensão experimental e conceitual da qualificação, enfraquecendo a dimensão social. A ênfase na **dimensão experimental** abre a organização curricular, tornando-a mais flexível, mutável, dinâmica (por competências), satisfazendo as necessidades das empresas. A **dimensão conceitual** da qualificação é redefinida. O título da formação passa de habilitação para área profissional, dando uma conotação de um potencial polivalente. Fica atribuída ao sujeito a atualização constante das competências necessárias à empregabilidade, de preferência em módulos, que possam privilegiar itinerários diferentes, conforme o interesse e necessidade do trabalhador. A noção de competência confere uma conotação individual, e esta tende a **despolitizar as relações sociais**. Assim, a **dimensão social** passa a ser tratada com caráter individual e técnico, desfigurando o tratamento coletivo (condições de trabalho, salário, negociações e acordos coletivos, capacitações).

Nesse sentido, evidenciamos depoimentos que atestam estarmos nos direcionando, possivelmente, para isso.

O aluno não chega a criar um vínculo com a escola. **Esse técnico em formação não chega a formar uma identidade de técnico**. Ele não está se sentindo responsável. O antigo (refere-se ao técnico do curso anterior) queria

---

<sup>123</sup> O próprio docente é um trabalhador que, imerso em seus afazeres pedagógicos constantes, diuturnamente, não dedicou tempo para se inteirar do processo de estruturação da REP/1990, sua concepção e conseqüências, servindo como intelectual a serviço do sistema instituído.

<sup>124</sup> Sobre qualificação profissional, ver Araújo (1999), Deluiz (1996), Dubar (1998), Hirata (2000), Manfredi (1998) e Ropé (1997).

responsabilidade, queria ver os direitos que ele tinha, isso agora ele não está perguntando. Talvez ele nem saiba sobre isso, que ele poderia ser registrado ao Conselho Regional, e qual é a responsabilidade que ele pode assumir como mecânico ou eletromecânico. No curso não tem espaço para essas discussões (P1, grifos nossos).

Percebemos que nos dois casos de técnicos, provenientes dos cursos integrados ou modularizados, não há interesse pelas questões relacionadas à classe, não há envolvimento participativo em movimentos sindicalistas ou em reuniões. Vêem o sindicato como um órgão assistencialista que lhes fornece benefícios de farmácia, odonto-médicos, advogam a seu favor em caso de demissão, acompanhando seus direitos.

Constatamos que os entrevistados técnicos, oriundos das duas modalidades técnicas, conferem importância ao papel dos sindicatos, mas não são atuantes nem participam de reuniões de classe. Falas como “Alguém tem que defender o trabalhador e eles fazem isso” (E8) ou “Acho que eles (no sindicato) discutem muito os direitos dos trabalhadores e pouco os deveres. É como se diz na empresa” (E10), revelam um desgaste do sindicalismo, o descrédito nele ou, no mínimo, falta de informação do trabalhador sobre a função e desempenho dos órgãos representativos de classe e sua importância em favor das conquistas nas relações de trabalho.<sup>125</sup>

Os próprios docentes confirmam a pouca ênfase dada, no ensino técnico, às questões trabalhistas, às políticas públicas, aos direitos e deveres do profissional como cidadão trabalhador, a temas como: saúde, transporte, estética, ética, relações sociais, temas que extrapolam as competências profissionais especificamente técnicas, porém, constituem competências da formação integral.

Mas, como o técnico egresso se vê neste mar de competências requeridas ao “novo” trabalhador técnico?

É preciso **dominar os conhecimentos técnicos**, poder **criar** coisas novas, ver os problemas e **sugerir soluções**. [...] tem de demonstrar atitudes de interesse e iniciativa na empresa (E8, grifos nossos).

---

<sup>125</sup> Sobre as concepções e mudanças no sindicalismo, consultar Tumolo (2002).

O técnico competente é aquele que sabe e demonstra **segurança no que sabe**, não enrola. Aquele que procura **ajudar a solucionar os problemas que aparecem**. Aquele que **sabe se relacionar** com os demais (E3, grifos nossos).

O técnico competente é aquele que busca as soluções para os problemas, que corre atrás, não pode esperar cair nada na tua mão, de mão beijada. O problema não é da minha área, mas está para mim, eu tenho que resolver. **Eu tenho que buscar a solução. Descobrir e tentar melhorar**, mesmo que não seja feito ou não é meu **trabalho**. Mas, que, como técnica, tenho que ter essa visão, pra frente, uma visão ampla. Porque aquilo que não depende só de mim, depende de outras pessoas, mas se eu não estiver junto para resolver, o resultado não vai estar acontecendo (E9, grifos nossos).

Técnico competente é aquele que consegue **resolver** os problemas e **sugerir** coisas novas. Não só solucionar o problema, mas sugerir outras coisas também. Ver o todo. Coisas que podem **mudar para melhor** (E7, grifos nossos).

Percebemos, nestes depoimentos, um crescente senso de responsabilidade dos técnicos e a cobrança atribuída a eles, direta ou indiretamente, para manterem-se em suas funções. Isso se torna mais evidente entre aqueles que exercem alguma chefia. Este aspecto independe do tipo de formação técnica ser originária do curso modular ou integrado.

A competência requerida do técnico, no processo de “acumulação flexível”, gera uma **ampliação do trabalho**, no qual o trabalhador multiquificado, polivalente, deve exercer funções abstratas e intelectuais. É, também, exigida deste trabalhador capacidade de diagnosticar e solucionar problemas relativos ao trabalho, capacidade de tomar decisões, de intervir no processo de trabalho, de trabalhar em equipe, de exercer liderança, de auto-organizar-se e enfrentar situações em constantes mudanças.<sup>126</sup>

Competências essas que gostaríamos que não somente o técnico, mas, de uma maneira geral, todo cidadão pudesse tê-las, como ser humano sujeito construtor de uma sociedade melhor.

---

<sup>126</sup> Sobre competências, consultar Deluiz (2001), Ferretti (2002), Hirata (2000), Kuenzer (2002c, 2002d), Machado (1998), Ramos (2002 a, 2002b) e Ropé (1997).

Deluiz (2001) relaciona o modelo de competências, suas concepções e as matrizes teórico-conceituais<sup>127</sup> que as fundamentam, com as implicações para o currículo. Temos ciência que isso desencadearia um complexo estudo, mas, por motivo do recorte da pesquisa, reservamo-nos a não aprofundarmos a discussão. Cabe frisar que, entre as várias concepções de competências, “as escolhas em educação não são neutras e que os conceitos expressam as características e os interesses dos grupos e das forças sociais que os elaboram” (DELUIZ, 2001, p.11).

### 3.4 MUDANÇAS APONTADAS NOS CURSOS TÉCNICOS DECORRENTES DA ADEQUAÇÃO À REP/1990

No interior da Unidade de Ensino de JS, desenvolveu-se um trabalho intenso para atender às determinações legais instauradas pela REP/1990, principalmente a partir do Decreto nº 2.208/1997. Para tanto, foram constituídas comissões de estudo e elaboração dos projetos que formatariam os antigos cursos técnicos dentro dos novos moldes.<sup>128</sup>

Cada comissão, composta de dois professores da área técnica, tinha a função de estruturar o projeto do curso técnico modularizado. A comissão mobilizou os demais professores para organizar as competências e habilidades necessárias a cada eixo-temático, de forma a atender o perfil do técnico pretendido. Para tanto, foram promovidas reuniões em pequenos grupos, segundo as sub-funções, e, posteriormente, apresentadas para discussão no grande grupo. Para a elaboração destes projetos, contou-se com a experiência profissional dos

---

<sup>127</sup> A REP/1990 assume como concepção orientadora o modelo de competências. Ver Deluiz (2001), que discorre sobre as diferentes formas de implementação deste modelo, diferenciadas em função de vários fatores: da ênfase ao mercado de trabalho ou no indivíduo; da articulação ou desarticulação entre formação geral e formação profissional; dos distintos modelos epistemológicos que orientam a identificação, definição e construção de competências – condutivista, funcionalista, construtivista ou crítico -; e dos diferentes enfoques conceituais de competências adotados: centrados no indivíduo e na subjetividade do trabalhador ou no coletivo de trabalhadores e no contexto em que se inserem o trabalho e o trabalhador.

<sup>128</sup> Além das Comissões de reestruturação dos cursos técnicos, a Unidade de JS participa da Comissão do CEFET/SC na reelaboração do seu Plano Político Pedagógico (PPP). Está prevista a conclusão do PPP do CEFET/SC para 2005.

professores da Unidade Escolar, o projeto do curso técnico anterior e as recomendações colhidas no encontro com os empresários locais<sup>129</sup>.

A implantação foi gradativa, em meio a ensaios e erros ou, como expressa o professor (P 3), “É com o andar da carruagem que as abóboras se assentam. Então as coisas foram feitas e se ajeitando no caminho”.

Esse momento foi caracterizado pelos professores como sendo muito difícil porque não se sabia ao certo como seriam estes cursos; conforme fala de um professor “foi feito a machadadas” (P9). Na avaliação dos demais docentes, foi um processo considerado tumultuado, conflituoso, difícil, duvidoso, muito rápido, confuso, impositivo, atropelado, sem preparação, com poucas orientações.

O professor (P6) comenta que o período de adequação à nova legislação foi

**Tão aligeirado** como a própria modularização do curso. Porque não se deu tempo para conhecer. Primeiro, **precisaria conhecer o que se quer com a nova legislação, por que se quer, qual a necessidade dessa mudança, o porquê** da mudança. Veio uma coisa assim: Agora vocês precisam se sentar, trabalhar e fazer isso! Ficou uma coisa assim: seca! Estou sentindo que nós saímos de lá, talvez, assim como os técnicos estão saindo. Fizemos alguma coisa que está no processo, mas que não sabemos o que realmente é (P6, grifos nossos).

No início, as reuniões de planejamento e avaliação eram periódicas, promovidas pela Unidade de Ensino de JS ou pelo Sistema CEFET/SC. Contudo, houve pouca participação em cursos, seminários, palestras sobre tema relacionado à REP/1990. Estes eventos foram pouco lembrados pelos docentes. Também, é assumida a *mea culpa* pela falta de posicionamento, procura e participação nas poucas oportunidades oferecidas pelo Sistema CEFET/SC.

A escola teve que buscar as suas soluções. Mesmo aqui, com **todo mundo Tateando meio que no escuro**. Nem eles disseram, depois, uma coisa bem clara. A gente olhando assim, dá para fazer essa *mea culpa*. Porque o professor

---

<sup>129</sup> Esta reunião com os empresários ou seus representantes ocorreu em JS e contou com a orientação e participação da Direção de Ensino do Sistema CEFET/SC, utilizando o DACUN.

deve ser um eterno estudante. Então, na verdade, não precisava de alguém chamá-lo para uma sala de aula. Ele devia estar constantemente se capacitando, estudando, lendo e vendo que as coisas tinham mudado. Mas eu acho que, se era para ter uma mudança tão drástica, tinha que botar todo mundo meio afinado com isso. Sabe lá quantos mil professores, nesse Brasil todo, iriam entender da mesma forma o que o Rui Berger queria e implantariam a reforma só com meia dúzia de referências bibliográficas (P5, grifo nosso).

As principais características que marcaram esse período de adequação à nova legislação, relatadas pelos docentes entrevistados, são a **rapidez da implementação e a falta de preparação dos professores para a mudança**. Nesse sentido, é unânime a queixa pela falta de orientação quanto à preparação, compreensão, vivências metodológicas diferenciadas segundo a proposta e continuidade das reuniões para planejamento e avaliação.

**Começou tudo por ensaio e erro**; até hoje, eu acredito que a coisa não esteja clara. Eu ainda acho que pode estar se tendo dificuldade nesse sentido. De entendimento mesmo (P6, grifo nosso).

A dificuldade era de se saber como fazer a mudança que o governo queria. **Ninguém sabia certo o que era o certo**. Muito confuso. Mas, o curso antigo não podia mais ser, tinha que mudar (P2, grifo nosso).

Ficou muito vago a forma de docência que deveria se adotar. Então, soube-se que era por projetos, por competências, mas **não houve uma preparação adequada** para os professores (P7, grifo nosso).

Durante as entrevistas, evidenciou-se a **confusão e/ou falta de compreensão de conceitos**, pertinentes à REP/1990, tais como: Competências, habilidades, atitudes, metodologia por projetos, eixos temáticos, funções e sub-funções, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, ética e estética, empregabilidade, flexibilidade.

Sete, dos doze docentes entrevistados, manifestaram haver, no início, um relativo entusiasmo pela “nova” sistemática, uma “esperança de se conseguir adotar a ‘nova’ metodologia por competências” (P7). Para os professores iniciantes no magistério, percebemos que essa alusão à “nova sistemática”, que compreendia ser o trabalho por projetos, resolução de problemas e a avaliação

integral do aluno, passou a ser o diferencial, a “novidade”. Estes docentes não possuíam formação didática ou pedagógica e a única alternativa conhecida era o método tradicional ou cartesiano. Salvo exceções daqueles que vivenciaram experiências mais dinâmicas em seu próprio estágio curricular. Enquanto para os professores com maior tempo de magistério, que já trabalharam ou conheciam a existência de metodologias mais ativas, em que o aluno torna-se mais participativo no processo de ensino-aprendizagem (projetos, resolução de problemas) não fora novidade. Contudo, independentemente da experiência no magistério ou na educação profissional, a dificuldade de adequar-se às “novas” concepções e posturas atingiu os mais novos e os mais experientes.

Os egressos técnicos entrevistados do curso modularizado não constatarem diferenças na metodologia das aulas, segundo a proposta exposta no primeiro dia de aula. Outrossim, lembram que, no primeiro encontro dos calouros, fora proposta uma metodologia na qual haveria mais de um professor que acompanharia os projetos desenvolvidos, inclusive poderia haver aulas com mais de um professor ao mesmo tempo. Mas, no curso de eletromecânica modularizado, o que constatarem foi uma experiência com desenvolvimento de projetos, considerada confusa no início e muito trabalhosa para o tempo disponível; interessante pelo envolvimento e intensidade da busca e pelo trabalho em equipe. No entanto, nos módulos seguintes, essa dinâmica se dissipou “voltando às aulas normais”, de embasamento teórico, com posteriores atividades práticas nos laboratórios. Outro aspecto aventado foi a mudança na forma de avaliação: ao invés de notas, havia conceitos. Aspecto considerado positivo, porque se sentiam mais valorizados e estimulados a continuar, sem pressão meritocrática.

Sob o olhar dos professores entrevistados, para ambos os cursos, havia uma expectativa mais positiva “[...] eu acreditava que nós conseguiríamos praticamente simular o que você encontraria dentro da empresa. Ou seja, atuar por projetos. Vejo que isso não aconteceu” (P8).



Segundo os professores (P7) e (P11), o desenvolvimento de **projetos integradores** no módulo I, do Curso Técnico em Eletromecânica, vivenciada pelos mesmos na primeira turma deste curso, foi muito positiva.

Foi algo realmente diferente. Muito mais eficaz do que no sistema antigo em que cada disciplina passava seu conteúdo isoladamente. [...] Era bem integrante, um professor incentivava o outro nas reuniões. Essas reuniões eram semanais, de 2 horas, com horário fixo, era planejado dentro do nosso labor educacional de aulas. A gente já estabeleceu junto à coordenação de ensino e de curso este horário (P7).

Essa experiência foi relatada com os seguintes aspectos positivos: houve maior **envolvimento** dos professores com o ensino; foi melhor o **planejamento** das aulas; houve maior **interação e complementaridade** entre os eixos temáticos; foi possível fazer um **acompanhamento** semanal dos alunos “víamos individualmente quais alunos iam bem e quais precisavam de ajuda” (P7); houve **avaliação durante o processo** de ensino-aprendizagem. Como dificuldades encontradas, relataram ser: a exigência de mais **disponibilidade**, de estar mais tempo na escola para **planejar e replanejar** a cada avaliação e encontrar-se para trocar idéias. Manifestaram uma necessidade de desacomodação daquelas aulas tradicionais, às quais estavam habituados.

**Tempo para se reunir**, trocar idéias, para propor novas metodologias, estar mais à disposição dos alunos. Estar sempre à disposição dos alunos. Essa era a proposta! **Tempo para entender** o eixo temático dos outros professores, **tempo para produzir** melhores aulas em termos interdisciplinares. Era muito cansativo. Acompanhar cada aluno exigia um número grande de informações. Realmente, **um envolvimento muito grande**. Na época, no começo foi bem entusiasmante, mas, com o tempo, a tendência é ver mais o lado de tudo que exige do que do resultado que proporciona. Tanto é que não se conseguiu manter esse ritmo de atividades. Na época, éramos em três professores: de X, Y e Z. Hoje, só sou eu! Eu dou X e Y e tem mais um professor de Z, mas a gente não tem contato (P7, grifos nossos).

No início, eu consegui assistir aulas de informática, português, gestão administrativa. Houve integração. Nós conseguimos avançar. [...] mas, por alguns trabalharem em outras instituições, isso foi ficando difícil, até voltarmos ao que era antes: cada um por si (P11).

Perguntamo-nos se teria faltado persistência, coordenação, preparo, capacitação docente ou condições objetivas da estrutura escolar e curricular? Neste caso, a maior dificuldade apontada para se trabalhar por meio de projetos interdisciplinares foi o tempo, ou seja, pouca carga horária dos eixos-temáticos. Agravada pela sobrecarga de trabalhos do professor em outras instituições ou atividades para complementar a renda salarial, comprometendo a sua disponibilidade e participação nos projetos de ensino-aprendizagem. Apesar dos resultados satisfatórios, obtidos no desenvolvimento de um módulo, essa prática não teve continuidade, causando nos envolvidos uma certa sensação de fracasso, como nos relata o professor (P7),

Hoje, a gente não consegue mais tempo para se reunir e ser interdisciplinar. Hoje, cada professor dá as suas aulas e pronto! A gente voltou a falar em disciplinas, o termo de eixos-temáticos não pegou. Então, eu sinto que nós fracassamos. A gente está no meio termo, nem voltou ao que era antes, nem implantou o que era para ser implantado. A gente está meio sem embasamento conceitual e de trabalho definido. Estamos num meio termo (P7).

O técnico modularizado atual ficou muito tempo com muita matéria técnica só. [...] Não estamos fazendo projetos. Nós não estamos fazendo a interdisciplinaridade que era o grande objetivo. Nós não estamos fazendo interdisciplinaridade nenhuma (P4).

No curso técnico têxtil, o professor (P9) afirmou estarem sendo trabalhados projetos interdisciplinares em cada módulo, no qual todos os eixos-temáticos estavam envolvidos. Neste curso, existia um professor que coordenava o projeto integrador e acompanhava o desenvolvimento dos alunos.

Sob o olhar dos egressos técnicos têxteis entrevistados, o projeto integrador dos módulos (os alunos egressos não utilizaram a expressão eixo-temático) foi muito trabalhoso. Mas, reconheceram que estimulava a busca, **o trabalho em equipe, o compromisso e a iniciativa para resolver os problemas** decorrentes da pesquisa. Ressaltaram que havia orientação e avaliação, centrada no coordenador do projeto, em momentos pré-determinados, independentes das

demais aula do semestre. Caso necessário, os professores das demais disciplinas dispunham-se a orientar ou ajudar a sanar as dificuldades encontradas.

Percebemos, nas entrevistas, que o entendimento de interdisciplinaridade denota uma justaposição de disciplinas ou uma somatória de conteúdos que são organizados separadamente e desenvolvidos previamente por cada professor. Diferentemente da idéia de **interdisciplinaridade**, entendida como “uma ação de transposição do saber posto na exterioridade para as estruturas internas do indivíduo, constituindo o conhecimento” (ETGES, 2002, p.73).

Entendemos que a interdisciplinaridade não consiste “em reduzir as ciências a um denominador comum”, mas é o princípio da

[...] compreensão de seus pressupostos e dos seus limites, portanto, o princípio da exploração máxima das potencialidades de cada construto, e, quando o cientista descobre os limites, ela é o impulso à busca de novos horizontes para a superação do atual construto e a criação de um novo (ETGES, 2002, p. 74).

Os egressos, do curso Técnico Têxtil integrado ao ensino médio, revelaram que os projetos de finalização de curso desenvolvidos envolviam os conteúdos das demais disciplinas, entretanto, ficava sob coordenação e avaliação de um professor. Esse projeto demandava muito tempo e preocupação, mas, ocorria o **envolvimento** da equipe, desafiava todos a superar cada fase, obrigando-os a buscar mais informações, estimulava-os a ter mais iniciativa, **interesse** e **responsabilidade**. Talvez, os projetos desenvolvidos como finalização de curso, no Técnico Têxtil integrado, ocorridos antes da REP/1990, e, os posteriores a ela, em cada módulo, caminham para uma aproximação da aprendizagem interdisciplinar. Mas, é perceptível a necessidade de redimensionamento epistemológico que permita superar a fragmentação de disciplinas e a justaposição de conteúdos, endossadas pela pedagogia das competências, impregnada de pragmatismo e imediatismo, sob uma perspectiva economicista.

Os docentes entrevistados relacionaram os seguintes elementos complicadores para atingirem as expectativas: infra-estrutura limitada da escola;

falta de contratações de docentes e pessoal administrativo pela Unidade; redução de cargas horárias dos eixos-temáticos; horários sobrepostos dos docentes; envolvimento parcial dos docentes; falta de reuniões de planejamento e avaliação; desconhecimento da proposta que configura o curso técnico e de teorias educacionais. Lembram que alguns desses problemas se estendem desde o período anterior à REP/1990, também, muitas vezes, sendo fatores limitantes no trabalho educativo dos cursos técnicos integrados.

Assim, é providencial o alerta dado por Jantsch & Bianchetti (2002) quanto à “filosofia do sujeito”, presente na idéia de interdisciplinaridade, ao se “privilegiar a ação do sujeito sobre o objeto, de modo a tornar o sujeito um absoluto na construção do conhecimento e do pensamento” (p. 23), no qual se secundarizam as condições objetivas, atribuindo-se ao aluno toda a responsabilidade individualizada na construção das suas competências.

Portanto, não basta a imposição da interdisciplinaridade, como proposta por decreto, sem que os sujeitos saibam o “porquê”, o “como”, o “quando”, o “para que” dessa opção.

### 3.5 CULTURA GERAL E/OU CULTURA TÉCNICA

Esse caráter dual da educação no Brasil cristaliza-se ao longo das décadas e mantém-se nas Unidades de Ensino quando discrimina as disciplinas em cultura geral e cultura técnica. Por cultura geral, ou educação escolar acadêmico-generalista, são reunidos conhecimentos básicos que proporcionam condição de prosseguimento nos estudos, com aprofundamentos teóricos, científicos e humanísticos, representados por português, matemática, geografia, história, biologia, química, física, língua estrangeira, educação física, artes, filosofia, sociologia. Na cultura técnica, ficam compreendidas as disciplinas que desenvolvem conhecimentos da área ou habilitação profissional, relacionados ao processo de produção de bens e serviços, como, por exemplo, eletricidade, desenho, informática, eletrotécnica, mecânica, eletrônica, máquinas, usinagem,

soldagem, fibras têxteis, manutenção, malharia, confecção, modelagem, entre outras.

No ensino médio, baseado na LDB nº 5.692/1971, os cursos profissionalizantes priorizavam a cultura técnica – chamada de **parte especial** -, à cultura geral, que por sua vez, era chamada de **base comum**. Após a LDB nº 9.394/1996, os currículos foram divididos em disciplinas de **Formação Geral e Formação Especial** postos em uma mesma grade curricular. Essa denominação perdurou do 1º semestre de 1999 ao 2º semestre de 2000. Em contexto atual, a cultura geral é apartada, totalmente, da cultura técnica, restabelecendo a **dicotomia histórica** entre os estudos de natureza teórica e os estudos de natureza prática.

Mas, como os egressos técnicos e docentes sentem essa mudança e que aspectos denotam como negativos ou positivos?

Em relação ao curso técnico integrado ao ensino médio, no CEFET/SC - Unidade de JS, os egressos técnicos apontaram como único aspecto negativo a não continuidade de disciplinas de cultura geral como história, geografia, biologia, física ou química nos três anos finais de seu curso técnico. Por este motivo, quatro (4) egressos técnicos alegaram deficiência nestas áreas ao fazerem o vestibular. No entanto, não retirariam nenhuma atividade, disciplina ou conhecimentos estudados nos seus cursos. Alegam que tudo que foi estudado contribuiu na sua formação profissional. Focaram o curso técnico não apenas como formador de habilidades técnicas ou transmissor de conhecimentos técnicos, mas, relembram-no como um período de educação escolar mais abrangente, com atividades extras que permitiam a interação entre as fases. O relacionamento professor/aluno e entre alunos era muito próximo.

Os egressos técnicos oriundos dos cursos modularizados também demonstraram ter havido uma estreita relação entre teoria e prática, mas questionaram a não celebração de atividades que os “alunos mais antigos” realizavam. Não dispensariam nenhuma disciplina ou conhecimentos estudados, justificando serem todas pertinentes ao profissional técnico de sua área.

Por sua vez, os docentes relatam que, nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, era maior o contato com os alunos, permitindo conhecê-los melhor. A partir desta relação proximal, eram identificadas as dificuldades e possibilidades de trabalhá-las pedagogicamente. Para os alunos que já haviam feito o ensino médio há muito tempo, ou vinham de um supletivo, era possível resgatar ou rever conhecimentos gerais básicos.

Lembro que mesmo os alunos que já tinham o ensino médio e podiam validar as disciplinas, faziam tudo de novo. Eles participavam e gostavam, porque, muitas vezes, reconheciam suas dificuldades e procuravam saná-las (P6).

No princípio, eu acreditava que conseguiríamos focar, realmente, só a questão técnica. Teríamos como ter um maior desempenho, um maior aproveitamento. Como eu trabalhei no projeto (da formatação de curso técnico), e na efetivação dessa mudança, eu, hoje, vejo como ruim. Porque não dá para separar. Quando nós estávamos desenvolvendo conhecimentos técnicos, constantemente, nós estávamos buscando conceitos básicos de física, matemática, redação de texto, uma segunda língua. Na condição de encontrarmos **alunos com deficiências** de conteúdo básico, isso fica improdutivo. **Improdutivo, porque se nós convivêssemos junto com o ensino médio nós poderíamos recuperar** os alunos junto com o ensino médio. Essa base tem que ser muito bem trabalhada. [...] é diferente quando você está junto, discute as dificuldades e trabalha em função, ao mesmo tempo. (P8, grifos nossos)

## Segundo outros docentes entrevistados,

No curso novo, não dá mais para trabalhar esse lado dele (o aluno) se expor, se comunicar, para ter mais **segurança** e assim ser alguém que tenha **iniciativa**. [...] **Agora é tudo tão rápido**, tão rápido, que não dá mais para **gastar tempo com coisa extra**. Porque já está **perdendo tempo** precioso ali da competência específica do técnico. [...] não tem mais esse outro lado que eu, às vezes, achava bem útil, para desenvolver o cidadão, a pessoa (P5, grifos nossos).

O nosso ensino médio dava uma boa preparação. [...] nós temos alunos aqui, que se escrever  $6x = 2$ , eles não entendem. O supletivo é muito de noções. [...] Para mim, estamos **estendendo uma situação de faz de contas** quando continuamos a dar noções, ou, simplesmente, pulamos isso e, salve-se quem puder (P2, grifos nossos).

O acompanhamento durante quatro anos desse técnico permitia observar um diferencial cultural que não conseguimos ver agora. Era gostoso ver uma pessoa nova, formar e amadurecer. Chegava moleque e saía com *aquela* caráter formado (P4).

Segundo estes professores, está se perdendo não somente o currículo explícito<sup>130</sup> na educação profissional, como também o currículo oculto<sup>131</sup>, mediatizado pelas trocas de idéias e discussões, atividades extras que contribuía na formação integral do aluno.

Se o aluno fica mais tempo (na escola), ele está tendo a oportunidade de estar conhecendo e desenvolvendo mais sobre a sua própria profissão. [...] com professores, colegas de sala que trabalham em outras empresas [...] de desenvolver mais o lado profissional, de perceber o que pode ser feito de maneira diferente. Isso pode ajudar com que ele saia de lá um melhor técnico (P2).

A Escola Técnica sempre foi uma escola de elite de conhecimento, não elite financeira, mas elite de conhecimento. Mesmo pessoas de classe baixa economicamente tinham uma ascensão. Tinham uma educação de primeira qualidade no Brasil. Os filhos de operários podiam ter uma ascensão. Porque **eles saiam dali com o conhecimento técnico necessário e cultura humana também muito grande**. Nós tínhamos, em escolas técnicas grandes, teatro, música, educação física, banda, artes. Nós saíamos com uma cultura em todas as áreas de conhecimento. Fazíamos jogral, fazíamos poesia, fazíamos palestras na área da comunicação e era dada a opção de línguas também (P1, grifos nossos).

Nas circunstâncias atuais, no curso técnico modularizado, todos os conhecimentos de cultura geral básica, humanística e científica são considerados desenvolvidos no ensino médio. Não precisa “perder” tempo com conhecimentos gerais. Logo, como os cursos modularizados foram encurtados, “aligeirados”, “condensados”, “enxugados” quanto ao seu tempo de duração, estes professores sentem não haver condições para fazer nada além daquelas competências técnicas profissionais mínimas estabelecidas no projeto do curso.

O professor (P1) manifesta sua preocupação com o **esvaziamento dos sonhos** desse profissional técnico que são suprimidos pela **redução de conhecimentos**. Uma **debilidade cognitiva** que condiciona este profissional a evitar ou nem pensar em fazer um curso superior. Posição totalmente contrária ao

---

<sup>130</sup> O currículo explícito representa uma dimensão visível do currículo e se constitui nas aprendizagens intencionalmente buscadas ou deliberadamente promovidas através do ensino (SANTOS, 1996).

<sup>131</sup> Segundo Santos (1996), currículo oculto também é utilizado significando o conjunto de normas e valores implícitos nas atividades escolares, porém não-mencionado pelos professores ou não-intencionalmente buscados por eles. São, portanto, aprendizagens ou efeitos de aprendizagens não-intencionais que se dão como resultado de certos elementos presentes no ambiente escolar. É constituído tanto de práticas como de mensagens não-explicitadas.

próprio discurso do capital, segundo o qual o trabalhador deve mostrar-se disposto a continuar sempre na busca de apreender o necessário para a sua adaptação ao movimento do sistema produtivo. Diante destes atenuantes, estariam os cursos técnicos modularizados cumprindo a função contenedora ao curso superior e produzindo uma força-de-trabalho mais qualificada segundo o estritamente necessário no momento histórico da produção capitalista? O professor exemplifica com a sua própria disciplina técnica, que

Se você fizer uma avaliação ou prova em XX, ele tende a se sair mal. Porque o tempo é muito curto. Até para ele ter o entendimento do assunto. Então, daí se busca trabalho feito em dupla, dá trabalhos de apresentações para ele não ficar só em avaliações individuais. **A tendência é ele não ir mais buscar trabalhar na área de projetos.** Porque ele não tem firme a disciplina de projetos. **Está se limitando.** Ele não vai poder atuar nessa área de projetos. Ele está tendo um **conhecimento reduzido**, uma cobrança menor, ele não vai atuar na área de desenvolvimento de projetos, por exemplo (P1, grifos nossos).

Confirma que os alunos acabam não apresentando mais aquela “vontade” de prosseguir com estudos em cursos superiores, tendenciosamente limitando-os, mantendo-os como trabalhadores executores.

A tendência agora é essa. Porque grande parte dos nossos alunos que fizeram a eletromecânica, em seis meses partia para o tecnólogo, para física, ou engenharia. Eu não sei se era essa (a intenção), vamos dizer assim, que o governo queria. Porque estava ocorrendo isso em Jaraguá: eles estavam buscando fazer um curso superior em Blumenau, Joinville ou Jaraguá. Tanto as meninas do têxtil como da eletromecânica. Grande parte foi para o terceiro grau e estão trabalhando também (P 1).

Normalmente, os alunos formandos técnicos preparavam, entusiasticamente, para ao final do curso comemorarem festivamente de formatura. O professor (P1) observa, com visível tristeza, a situação atual de falta de motivação para comemorar a conclusão do curso técnico.



Hoje, eles não chegam a formar um vínculo. Pode ver. Eles não querem nem fazer formatura mais. Porque eles não estão se sentindo assim, que aquilo foi uma coisa que merecesse uma formatura, que foi significativa. Está pronto, está pronto e pronto (P1).

Outro professor refere-se ao “antigo técnico” como sendo mais **democrático** que o curso atual, porque atingia diferentes interesses quanto à educação profissional e sua inserção ou manutenção no mercado de trabalho.

O técnico antigo era mais democrático, no sentido de que a gente conseguia atender a um público maior, um público que estava concluindo o 1º grau e não excluía as outras pessoas que buscavam formação e que já tinham o 2º grau. Você amplia o seu público. Atendíamos aqueles que procuravam o curso técnico **para aperfeiçoar-se** porque já trabalhavam na área, atendíamos aqueles que vinham **para manter-se no emprego**. Atendíamos aqueles que estavam **investindo numa nova profissão**, procurando emprego. Assim como aqueles que não tinham nenhuma experiência profissional, jovens que começavam, muitas vezes, com o estágio, seu **primeiro emprego** (P3, grifos nossos).

Os professores (P1) e (P10) compararam o seu próprio curso técnico em nível médio, nos moldes do integrado, com o técnico modularizado da Unidade de JS e analisam o futuro do técnico, conforme a modalidade do curso.

O curso (técnico do seu tempo) tinha tanto conhecimento para sobreviver, vamos dizer assim, que não era necessário fazer o 3º grau para ele sustentar a família. Ele era tão qualificado que poderia passar ou se qualificar depois sozinho com cursos extras, sem buscar o 3º grau. Ele tinha uma bagagem muito maior de horas na escola. **Ele era um profissional!** Vamos dizer assim, se ele fosse fazer um 3º grau, o curso principal dele foi o técnico. Isso aconteceu com o (cita cinco professores da Unidade de JS). A Escola Técnica Federal fez um encontro de ex-alunos, em Curitiba, de 30 anos atrás. O que ela fazia era criar pessoas sonhadoras. Todos eles **sonhavam em continuar com melhorias profissionais ou intelectuais**. Criavam técnicos de elite, que mais tarde se preparavam mais fazendo o 3º grau ou cursos extras. Como temos pessoas lá que são muito qualificadas em áreas, tais como: ferramenteiros, moldes, projetos e não tem o 3º grau,. (P1, grifos nossos).

É muita informação para pouco tempo. Antes era melhor porque a gente ia mais fundo no assunto. Porque dentro da sala de aula, é natural que o aluno comece a pergunta *o porquê do porquê, do porquê*. E, às vezes, você sente meio que **não vai dar para explicar o porquê do porquê e do porquê**. Simplesmente, porque **não há tempo**. Se todo mundo for perguntar o porquê, nós não sairemos daqui (P10 grifos nossos).

Não se trata de puro saudosismo, mas de algo para refletirmos. Observamos uma contradição na “positividade” dessa rapidez na formação técnica. Se, por um lado, essa rapidez pode ser considerada como positiva para o trabalhador, ela pode ser negativa também, porque este profissional estará senso preparado superficialmente, terá muitas noções, pouca profundidade de conhecimentos pertinentes a sua área. Logo, poderá mais rapidamente se empregar, porém, mais rapidamente poderá perder esse mesmo emprego, por não conseguir corresponder ao esperado pela empresa, dado o esvaziamento de conteúdo.

Seis professores entrevistados consideram haver um **sucateamento do curso técnico**, por estarem desenvolvendo conhecimentos na base de noções. Sob este prisma, uma projeção é radicalizada com efeito sinistro quando

Você pensar exclusivamente no fazer, é esquecer de todo restante. É a mesma coisa de você montar um robô para exercer determinadas funções. Esquece-se de todo o lado humano. Tira-se o homem do trabalhador. Trabalha-se só o trabalhador e deixa-se o homem de fora. O pior de tudo é que eu não diria que é sucateamento do técnico ou do curso técnico, mas diria que é **sucateamento do aluno** que vai para o curso técnico. É mais pesado ainda. Mas para quem passou por essa experiência e não buscou mais por ele mesmo, levou muito pouco. Ele vai entender as coisas como sendo que a função maior da vida dele é fazer aquele objeto que está à sua frente (P6, grifos nossos).

Entre os docentes da própria área técnica, há contradições. Enquanto uns afirmam categoricamente que “no curso antigo, o técnico saía melhor, com até mais competências que agora” (P10), outros, contra-argumentam que não houve redução de conteúdos, mas o que mudou foi a forma de trabalhá-los. O professor (P12) faz a seguinte comparação:

O conteúdo é o mesmo. Mas **o que eu vou abordar**, que objetivos eu vou atingir com isso aqui. Eu posso trabalhar com os mesmos ingredientes e fazer uma receita diferente. Depende a forma que você prepara. A proporção. Dar **mais ênfase** para isso ou aquilo (P12).

O *quê*, o *como* e o *quanto* abordar de determinado conteúdo podem ser instrumentos de poder do professor quando esse sanciona os limites, predeterminando o cabedal de conhecimentos que, no caso, o que técnico pode ter. Esse cerceamento, inconsciente talvez, mas autoritário, reforça a expropriação dos conhecimentos do trabalhador. Quando não se levam em conta os anseios, necessidades, interesses, dificuldades do aluno durante o processo ensino-aprendizagem, estar-se-á, ao nosso entender, cada vez mais distante do princípio educacional a favor da emancipação humana.

Cinco professores, durante os momentos de reflexão e mesmo de auto-avaliação profissional, questionaram-se acerca da privação de conhecimentos para a classe trabalhadora. Três docentes estabeleceram relações entre a mudança na forma e no conteúdo do ensino técnico, com as relações de produção capitalista; com a expropriação do conhecimento e com a acumulação de capital. Se entre os próprios docentes, responsáveis maiores pela operacionalização das mudanças, poucos refletem sobre a prática profissional, o que esperar dos alunos?

Essa situação nos remete ao legado teórico de Gramsci (1981), que defende ser de suma importância a organização do trabalho escolar no que se refere ao conteúdo e ao método, como instrumentos para o trabalhador poder apropriar-se do saber historicamente produzido, sistematizado e, assim, poder elaborar e explicar o seu saber, sua ciência e sua consciência, para ser técnica e politicamente capaz de intervir na sua realidade.

Diante da atual, da total prevalescência da cultura técnica sobre a cultura geral na formação profissional de nível técnico deste trabalhador, perguntamo-nos como pode este homem dispor dos conhecimentos necessários à sua emancipação, quando é reduzido à condição de *homo oeconomicus*, ou seja, tratado como um objeto-mercadoria, limitado a um conjunto de faculdades a serem trabalhadas para que o sistema econômico dominante possa funcionar?

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nesta dissertação, cujo objetivo central foi analisar em que medida se diferencia a formação técnica integrada, anterior à REP de 1990, da formação técnica em nível médio, após a REP/1990, nos cursos Técnicos Têxtil e em Eletromecânica na Unidade de JS – CEFET/SC, evidenciamos que determinados aspectos, como o *status*, a valorização salarial e a posição ocupada por estes técnicos no sistema produtivo, convergem para uma mesma tendência. No entanto, percebemos que a forma e o conteúdo desses cursos, tratados

diferenciadamente nessas modalidades, geram técnicos egressos de nível médio com condições objetivas diferenciadas.

Segundo esta pesquisa, a estrutura do sistema de formação profissional desta Unidade Escolar tem possibilitado a integração no mundo do trabalho do egresso técnico de ambas as modalidades. Aparentemente, são conferidos a este profissional os instrumentos técnicos básicos necessários para que o mesmo possa iniciar uma profissão na área têxtil e eletromecânica ou manter-se nela.

Ao tomarmos como base os depoimentos dos supervisores da empresa, a maioria não manifestou haver diferenciação significativa perceptível, que viesse a interferir nos processos de produção, quanto à origem da formação técnica ser de uma ou de outra modalidade. Esta diferença é constatada quando são reivindicadas competências, habilidades e atitudes, principalmente, no campo das qualidades pessoais do trabalhador.

Os egressos técnicos não perceberam a dimensão das diferenças e limitações que sua formação, quando centrada na técnica, têm em suas vidas. A maioria avaliou positivamente a proposta atual, pois acredita que a sintonia entre o fazer da escola e o mercado seja o caminho mais adequado. Esta concepção é pautada na crença de uma linearidade entre a formação profissional e o ato de empregar-se.

Outro ponto, que foge à percepção deste técnico, relaciona-se com a qualificação da força-de-trabalho como técnico, cada vez mais requisitada e inculcada como dever profissional, contrariamente, menos reconhecida pelo capital. Também, ocorre uma ampliação do trabalho qualificado para o técnico com tendência de diminuição salarial média. Os salários são mantidos baixos, sem alterações, independente da qualificação, atribuindo aos aspectos atitudinais, como participação, interesse, iniciativa, liderança, espírito de equipe e proatividade em torno das metas da empresa, a função de conjunto “potencial” diferenciador. Decorre desse posicionamento uma “naturalização” da qualificação, voltada estritamente para servir o capital. Esta, por sua vez, afeta o trabalhador no seu coletivo, secundarizando a aquisição do conhecimento, do saber-fazer pensado.

Desta forma, cultiva-se a idéia de o técnico ser aquele funcionário melhorado, de bom nível, com conhecimento técnico genérico na área, que conhece o processo de produção, responsável pela solução dos problemas, voltado, unidirecionalmente, para o monitoramento da produção. Sob a alegação de serem os responsáveis com condições de resolver os problemas que, por ventura, aparecerem. Cria-se, assim, uma falsa idéia de que o *status* do técnico se mantém. Esta lógica atende aos ideais de acumulação capitalista, que prima pela qualidade com redução de custos. Ao agir sobre o trabalho-vivo, o capital objetiva a produtividade, não um homem integralmente melhorado, para além do campo técnico. A meta é a preparação de um trabalhador para a constante adaptação às demandas do processo de reprodução do capital. E é nesse sentido que os cursos modularizados, após a REP/1990, na Unidade de JS, parecem se direcionar para a isenção de suas responsabilidades educativas emancipatórias formadoras do cidadão e do profissional.

Acreditamos que a educação é um processo contínuo de formação social do homem e, por isso, a educação profissional de nível técnico não pode abdicar de uma formação integral, que dê condições ao homem de inserir-se, profissionalmente, na sociedade, com condições de compreender a área (têxtil ou eletromecânica) em que irá atuar. Isso implica construir uma visão crítica da realidade que o cerca, capaz de interferir nas relações sociais que estabelece.

Os docentes, por sua vez, encontraram-se divididos, apresentando visões diferentes quanto ao ensino técnico proposto pela REP/1990. Enquanto um grupo se coaduna com a visão economicista, o segundo grupo representa não estar satisfeito com o direcionamento unidimensional dado aos cursos técnicos. Estes posicionamentos refletem a coexistência, no interior da escola, de concepções ético-político-epistemológicas contraditórias quanto ao conceito de homem, educação e trabalho, provavelmente, construídas ao longo de suas formações e que perpassam em suas falas e posturas profissionais. Essa situação revela um caos conceitual, que se estende para os “novos” conceitos relativos à pedagogia das competências e habilidades, da interdisciplinaridade, do ensino/aprendizagem

por projetos, das bases científicas e bases tecnológicas demandados pela REP/1990.

A percepção das diferenças entre a formação do técnico anterior e posterior à REP/1990, concentra-se nas falas dos docentes, sinalizando tendências preocupantes quanto ao futuro destes egressos técnicos. Entre essas tendências, destacamos:

- A ampliação do trabalho para o técnico no processo de acumulação flexível, independentemente da modalidade de técnico cursado. A flexibilidade atribuída ao técnico lhe confere a obrigação de dar conta da cognição técnica, gerenciando o seu trabalho e dos seus pares, estando preparado para mudanças no setor produtivo, ou seja, responsabilizar-se e trabalhar mais, com o mesmo ganho.
- O acirramento do *aparteid* explícito entre a cultura técnica e a cultura geral. As reflexões que poderiam ter espaço, normalmente, nas disciplinas de cultura geral (filosofia, artes, ciências, entre outras) são suprimidas, dificultando a formação integral deste homem técnico. Como não faz parte da formação discutir assuntos considerados “extras”, por “falta de tempo”, a situação agrava-se nos cursos técnicos modularizados.
- A dicotomia revitalizada entre a teoria e a prática extrapola a dimensão profissional técnica, que relaciona conceitos às experiências de laboratório e oficina. A teoria, como saber elaborado (ciência), é desprestigiada e a prática tende a cair no senso-comum. Essa tendência é agravada no curso modularizado, quando não possibilita a estes técnicos desenvolverem competências que lhes permitam fazer ciência. Compromete-se, assim, o devenir humano, tanto no que diz respeito à produção do gênero humano emancipado, quanto à produção da individualidade deste trabalhador.
- A base científica e a base tecnológica no curso modularizado são condicionadas a noções. Essa condição é limitada pelo pouco tempo disponível necessário para solidificar os princípios científicos e

tecnológicos, aprofundar conhecimentos pertinentes à área e atender interesses cognitivos do aluno. A superficialidade dos conhecimentos técnicos abrangidos limita o campo de ação desse profissional. Desta forma, o curso técnico modularizado se aproxima mais de um treinamento com fundamentação teórica técnica superficial. O redimensionamento dado ao conteúdo técnico, no curso modularizado, aumenta os limites deste trabalhador na sua própria área técnica e, conseqüentemente é fator limitante da emancipação humana.

- O “sonho” deste profissional, de fazer um curso superior, é enclausurado. A falta de domínio de conhecimentos básicos, evidenciado pelos próprios docentes durante as aulas e, muitas vezes, reconhecido pelos alunos, interrompe, silencia e acomoda o trabalhador, que atribui a si mesmo a culpabilização por suas deficiências. Uma contradição ao discurso neoliberal que propala a continuidade dos estudos, bem como, a necessidade de aprender e reaprender sempre.
- Sustentar que o técnico manterá a empregabilidade após realizar um curso aligeirado, com o propósito de formar o profissional mais cedo, é questionável. Os conhecimentos, minimizados no tempo e espaço escolar, muitas vezes, dificultam a manutenção desse técnico no emprego iniciado. Porém, as forças antagônicas à classe proletária não admitem que a empregabilidade possa ser um mito.
- O baixo índice de diplomados em nível técnico, considerando o número de concluintes da turma por fase ou módulo, revela uma *cultura de acomodação* do técnico em geral, estabelecida diante da falta de valorização monetária da qualificação técnica, por parte do capital. Presume-se que somente concluem o estágio, do curso técnico, aqueles que conseguem transpor-se ao *homo oeconomicus*, buscando a emancipação humana. Aqueles que têm um ideal de conquista maior, que extrapola a busca da técnica para atender o mercado.
- É enfraquecida a dimensão social do trabalhador como elemento constitutivo de um corpo coletivo maior. Os espaços para discussão



sobre condições de trabalho, negociações e capacitações se limitam, estreitam e agonizam pela máxima de cada indivíduo perseguir seus interesses particulares. A individualização contrapõe-se ao pensamento coletivo, reduz a capacidade de articulação em torno de interesses comuns, desmobiliza a formação de classe. Se no período anterior à REP/1990, questões de pertinência à formação da classe dos técnicos eram pouco tratadas, após a REP/1990, passam a ser de maior raridade.

- O conhecimento superficial e imediatista nos cursos técnicos gera um círculo vicioso de dependência em buscar atualizar-se sempre, ao mesmo tempo que restringe os sonhos de auto-realização profissional a uma condição de capacidade pessoal efêmera.
- O trabalhador técnico tornar-se dependente, cada vez mais, de seu provedor. A falta de conhecimentos separa, gradativamente, o trabalhador técnico da consciência sobre a produção. O *saber-fazer* sobrepõe-se ao *fazer-pensado*.

A partir dessas tendências, apontadas nesta pesquisa, percebemos algumas das contradições nelas implícitas, provocando tensões, como entre: a teoria e a prática; a cultura geral e a cultura técnica; o aligeiramento do curso e a empregabilidade; a superficialidade nas bases científicas e tecnológicas e a consistência dessas bases como saberes elaborados; o aumento da qualificação dos trabalhadores com ampliação das atividades laborais e a valorização salarial restrita; a realização efêmera e a auto-realização profissional; a terminalidade modular e a continuidade de estudos superiores; a alienação e a emancipação; a individualização e o coletivo; o saber-fazer e o saber-pensado, além de outras. Nas contradições, tem-se o movimento dinâmico do todo e das partes, de idas e vindas, que caracterizam as (des)continuidades das reformas educacionais.

Com base nestas considerações, expressadas por um olhar singular, que encontra eco na literatura crítica específica da educação profissional, concluímos esta análise explicitando algumas crenças e concepções que julgamos oportunas para fazer o debate avançar.

O campo educacional poderia engendrar conflitos gerados pelo embate teórico, mas, preferimos conviver “harmonicamente”, somente às vezes assumindo uma *mea culpa*, que, normalmente, é extirpada ou delegada ao macrossistema, ora hegemônico. A crítica construtiva, que poderia proporcionar uma salutar força propulsora de reflexões e, quiçá, de rupturas, aliena-se ou compactua-se com o *status quo*, silenciada e silenciosa, sob a égide do mercado.

Mudanças na educação não se fazem por decreto, sem uma intencionalidade clara, com acompanhamento no processo, com condições objetivas, com avaliação contínua, com capacitação de docentes. Acreditamos que o movimento de reformas e contra-reformas educacionais continuará, como forma de expressão das lutas entre as forças antagônicas da complexa teia social, encontrando, na educação, a principal forma mediatizadora do processo de humanização. Na sinuosidade deste caminhar, permeiam-se contradições dadas por processos sócio-históricos definidos pela humanidade. Se “as circunstâncias fazem o homem e o homem faz as circunstâncias”, será *no* e *pelo* coletivo que este se humanizará ou tenderá ao *homo-oeconomicus*, pela emancipação ou pela alienação, respectivamente.

Novas possibilidades de discussão e redimensionamento da educação profissional em nível técnico se abrem com o Decreto nº 5.154 de julho de 2004, que revoga o Decreto nº 2.208/1997. O desafio parece residir na organização, na mobilização, na participação responsável que resulte em ganhos que abarquem todos os trabalhadores. Há que se dar mais destaque ao elemento humano, privilegiando a formação integral do sujeito, na perspectiva da omnilateralidade.

Esperamos que a pesquisa “(Des)continuidades e contradições do ensino técnico, no CEFET/SC – Unidade de Jaraguá dos Sul” contribua para aprofundar reflexões sobre a relação trabalho-educação profissional técnica, para provocar questionamentos e novas buscas, para nos aproximar e, na diversidade de concepções, crescermos, alcançando um grau de entendimento mais elaborado e científico sobre esta complexa questão.

Com base na pesquisa realizada, encerramos esta dissertação apresentando algumas possibilidades de investigações futuras, visando a alcançar

um maior aprofundamento nas discussões e estudos relacionados ao tema abordado:

- a) Pesquisas com egressos dos cursos técnicos do CEFET/SC – JS, estabelecendo paralelos com outras Instituições Federais de ensino técnico.
- b) Relação gênero e respectiva escolha pelo curso técnico e inserção no mercado de trabalho.
- c) Índices e motivos da evasão escolar presentes nos cursos técnicos do CEFET/SC - JS .
- d) Causas das resistências e dificuldades dos alunos em concluir o estágio curricular com aprovação do relatório, de forma a obter a efetiva diplomação de técnico.
- e) Promoção de programas de formação continuada dos docentes, com vistas à diminuição do caos conceitual constatado nesta pesquisa.
- f) Condição sócio/econômico/cultural e sua relação com a formação técnica de nível médio entre os egressos dos cursos técnicos integrados anteriores à REP/1990 e modularizados pós REP/1990.
- g) “Real” autonomia do “novo” trabalhador quando inserido no mercado de trabalho com formação técnica.
- h) Inserção, na proposta curricular, de ações reflexivas que elucidem a condição, os limites, as possibilidades, os direitos e os deveres do trabalhador, com formação técnica.
- i) Condição de atendimento do ensino público, de nível médio, na cidade/região.
- j) Integração entre a cultura geral e a cultura técnica nos cursos técnicos.
- k) Planejamento e organização de estrutura pedagógica para orientação e acompanhamento extraclasse dos trabalhos realizados pelos alunos, bem como, para o planejamento coletivo com seus pares, no desenvolvimento de projetos interdisciplinares.

- I) Reconstrução coletiva dos Projetos Pedagógicos e dos Programas de ensino e aprendizagem dos cursos técnicos, a partir da avaliação crítica dos mesmos.

Temos a convicção de que, ao divulgar estas idéias, submetendo-as à discussão e à crítica, estaremos encontrando elementos para o necessário aperfeiçoamento e continuidade da investigação que não termina, assim como não termina o esforço e a vontade de melhorar como profissional e cidadã.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. V. *Dos aprendizes artífices ao CEFET/SC*. Florianópolis, 2002.

AMORIM, T. *Inovação e mudança social: que desafios para o ensino técnico?* Dissertação de mestrado. UFSC. Florianópolis, 2001.

AMORIM, E. M. de. *A reforma da Educação Profissional no CEFET-AM: um olhar sobre a gestão dos trabalhadores*. Dissertação de mestrado. UFSC. Florianópolis, 2004.

ARAUJO, R. M. de L. As novas “qualidades pessoais” requeridas pelo capital. In: *Trabalho & Educação*. Belo Horizonte: n. 5, jan./jun. 1999.

ARRUDA, M. da C C. Qualificação versus competência. In: *Boletim Técnico do SENAC*. Rio de Janeiro: v. 26, n. 2, maio/ago. 2000.

ASSMANN, H. e HINKELAMMERT, F. J. *A idolatria do mercado; ensaio sobre economia e teologia*. São Paulo: Vozes, 1989.

\_\_\_\_\_. *Clamor dos Pobres e Racionalidade Econômica*. São Paulo: Paulinas, 1990.

\_\_\_\_\_. *Crítica à lógica da exclusão; ensaio sobre economia e teologia*. São Paulo: Paulinas, 1994.

BIANCHETTI, L. *Da Chave de Fenda ao Laptop*. Petrópolis/Florianópolis: Vozes/UFSC, 2001.

BRANDÃO, M. Da arte do ofício à ciência da indústria: a conformação do capitalismo industrial no Brasil vista através da educação profissional. In: *Boletim Técnico do SENAC*. Disponível em <http://www.senac.br>, acessado em 2/10/2004.

BRASIL. MEC. *Educação Profissional: legislação básica*. Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. *Educação Profissional: referenciais curriculares nacionais da Educação profissional de nível técnico*. Brasília, 2000.

\_\_\_\_\_. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de nível técnico*. Brasília, 2000.

\_\_\_\_\_. MTb. *Questões críticas da educação brasileira: consolidação de propostas e subsídios para ações nas áreas da tecnologia e da qualidade*. Brasília, 1995.

\_\_\_\_\_. SETEC/MEC. Proposta em discussão: políticas públicas para a educação profissional e tecnológica. Brasília, 2004.

BRAVERMAN, H. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

CASTORIADIS, C. *As encruzilhadas do labirinto II: domínios do homem*. Tradução por José Oscar de Almeida Marques. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.  
CASTRO, C. de M.; MELLO e SOUZA, A. de. *Mão de obra industrial no Brasil: mobilidade, treinamento e produtividade*. Rio de Janeiro: IPEA/INPES, 1974.

\_\_\_\_\_. *O secundário: esquecido em um desvão do ensino? Textos para discussão*. Brasília; MEC/INEP, v. 1, n. 2, abril 1997.

\_\_\_\_\_. Os pobres nos cursos técnicos. In: *Revista VEJA*. Editora Abril, ed. 1813, ano 36, n. 30 de 30/jul/2003.

CEFET/SC – JS. *Planos de curso: técnico Têxtil e em Eletromecânica*. Coordenação de Ensino, 2001.

\_\_\_\_\_. Edição especial. In: *Jornal interno*. maio 2002.

\_\_\_\_\_. Egressos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do CEFET/SC – JS: 1994-2003. SIE-E CEFET/SC – JS, 2004. (não publicado).

\_\_\_\_\_. SAI-MEC. Unidade de Jaraguá do Sul de 1996-1999.

CAMPOS, R. F. A construção do sujeito competente: desvelando as tessituras do modelo pedagógico das competências. In: LIMA FILHO, D. L. (org.) *Educação Profissional: tendências e desafios*. Documento final do II Seminário sobre a Reforma da Educação Profissional. Curitiba: SINDOCEFET/PR, 1999.

CUNHA, L. A. *O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata*. São Paulo: Ed. UNESP; Brasília: FLACSO, 2000a.

\_\_\_\_\_. *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*. São Paulo: Ed. UNESP; Brasília: FLACSO, 2000b.

\_\_\_\_\_. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. São Paulo: Ed. UNESP; Brasília: FLACSO, 2000c.

\_\_\_\_\_. *Ensino médio e ensino profissional: da fusão à exclusão*. Reunião anual da ANPED. Caxambu, 1997.

DELORS, Jacques. *Educação - um Tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Editora Cortez, 1999.

DELUIZ, N. A globalização econômica e os desafios à formação profissional. In: *Boletim Técnico do SENAC*, vol. 22, n. 2, p. 15-21, maio/agosto. 1996.

\_\_\_\_\_. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e da educação: implicações para o currículo. In: *Boletim Técnico SENAC*. v. 27, n. 3, set/dez. 2001.

DUARTE, N. *Vigotski e o "Aprender a Aprender"*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

DUBAR, C. A sociologia do trabalho frente à qualificação e a competência. In: *Educação & Sociedade*. Campinas, SP: ano 19, n. 64, p. 87-103, set., 1998;

EISSLER, R. *EnTreFaSes C*. n. 28, Unidade de JS do CEFET/SC, 1998.

\_\_\_\_\_. *EnTreFaSes C*, Unidade de JS do CEFET/SC, 1999.

ENGUITA, M. F. *A face oculta da escola, Educação e Trabalho no Capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ETGES, N. J: Ciência, Interdisciplinaridade e educação. In: JANTSCH, A. P. & BIANCHETTI, L. (orgs.). *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

FERREIRA, A. B. de H. Novo dicionário da Língua Portuguesa. 1. ed. 15. imp. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, [198?].

FERRETTI, C. J. E SILVA JUNIOR, J. dos R. *Reformas Educacionais e Formações Profissionais no Brasil*. Trabalho apresentado no II CONED. Belo Horizonte, 1997, mimeo.

\_\_\_\_\_. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? In.: *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 23, n. 81, p. 299-306, dez. 2002.

\_\_\_\_\_. Empresários, trabalhadores e educadores: diferentes olhares sobre as relações trabalho e educação no Brasil nos anos recentes. In: LOMBARDI, J.C. SAVIANI, D. SANFELICE, J. L. (orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. São Paulo: Autores Assciados, HISTEDBR, 2002.

FIOD, E. G. M. Politecnia: a educação do molusco que vira homem. In: AUED, B. W. (org.) *Educação para o (Des)Emprego*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

FRIGOTTO, G. Trabalho-educação e tecnologia: treinamento polivalente ou formação politécnica? In: *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 1, n.14, jan./jun. 1989.

\_\_\_\_\_. *Formação Técnico-Profissional: avanço ou regressão ao dualismo, fragmentação e reducionismo economicista*. . IICONED. Belo Horizonte. 08/11/1997.

\_\_\_\_\_. A educação e formação técnico-profissional frente à globalização excludente e o desemprego estrutural. In: SILVA. L. H. da. (org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999a.

\_\_\_\_\_. *Educação e a crise do capitalismo real*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999b.

\_\_\_\_\_. *A Produtividade da Escola Improdutiva*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999c.

\_\_\_\_\_. (org.). *Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de final de século*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J.C. SAVIANI, D. SANFELICE, J. L. (orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. São Paulo: Autores Assciados, HISTEDBR, 2002.

\_\_\_\_\_. Globalização e crise do emprego: mistificações e perspectivas da formação técnico-profissional. In: *Boletim Técnico do SENAC*. n. 25(2). Disponível em <http://www.senac.br/informativo/BTS/252/boltec252c.htm> acessado em 07/11/2004.

FROMM, E. *Conceito Marxista de Homem*. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar. 1975.

GENTILI, P. *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 3. ed., Petrópolis: Vozes, 1997a.

\_\_\_\_\_. SILVA, Tomaz Tadeu da. *Neoliberalismo, qualidade total e Educação*. Petrópolis: Vozes, 1997b.

\_\_\_\_\_. A complexidade do óbvio. A privatização e seus significados no campo educacional. In: SILVA, L. H. da. (org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998a.

\_\_\_\_\_. *A falsificação do Consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998b.

\_\_\_\_\_. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J.C. SAVIANI, D. SANFELICE, J. L. (orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. São Paulo: Autores Assciados, HISTEDBR, 2002.

GERAB, W. J. & ROSSI, W. *Indústria e trabalho no Brasil: limites e desafios*. 8. ed. São Paulo: Atual, 2003.

GOERGEN, P. A crítica da Modernidade e a Educação. In: *Pro-Posições*, UNICAMP, v. 7, n. 2 [20], jul/1996.

GOMEZ, C. M. et alii. *Trabalho e Conhecimento: Dilemas na Educação do Trabalhador*. São Paulo: Cortez, 1987.

GOUNET, T. *Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel*. São Paulo: Boitempo, 1999.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a Organização da Cultura*. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo: Loyola, 1992.

HIRATA, H. Os mundos do trabalho: convergência e diversidade num contexto de mudança dos paradigmas produtivos. In: *Empregabilidade e educação: novos caminhos no mundo do trabalho*. São Paulo: EDUP, 1997.



\_\_\_\_\_. Da polarização das qualificações ao modelo de competências. In: FERRETTI, C. J. *et alii* (Orgs). *Novas Tecnologias, Trabalho e Educação: um debate multidisciplinar*. 6. ed. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

JANTSCH, A. Pequeno (ainda) agricultor e racionalidade educativa. Florianópolis: UFSC, CED, NUP. 2001.

\_\_\_\_\_. & BIANCHETTI, L. (orgs.). *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

KOCK, R. *Jaraguá do Sul*. 2004. disponível em [www.jaraguadosul.com.br](http://www.jaraguadosul.com.br), acesso 06/dez/2004.

KUENZER, A. *Educação e trabalho no Brasil o estado da questão*. Brasília: INEP, 1987.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Fábrica*. As relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

\_\_\_\_\_. *Ensino de 2º Grau – o Trabalho como princípio educativo*. São Paulo: Cortez, 1992.

\_\_\_\_\_. *Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal*. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. Desafios teóricos-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, G. (org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. (org.). *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002a.

\_\_\_\_\_. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J.C. SAVIANI, D. SANFELICE, J. L. (orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. São Paulo: Autores Associados, HISTEDBR, 2002b.

\_\_\_\_\_. Competência como Práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. In: Boletim Técnico do SENAC. 2002c. Disponível em [www.senac.br/informativo/BTS/282/boltec282a.htm](http://www.senac.br/informativo/BTS/282/boltec282a.htm), acesso em 21/05/2004.

\_\_\_\_\_. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. In: *Boletim Técnico do SENAC*. Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, p. 2-11, maio/ago. 2002d. Disponível em [www.senac.br/informativo/BTS/291/boltec291b.htm](http://www.senac.br/informativo/BTS/291/boltec291b.htm), acesso em 21/05/2004.

- LIMA FILHO, D. L. *A Reforma da Educação Profissional no Brasil nos Anos noventa*. Florianópolis. UFSC, 2002. Tese de doutorado.
- \_\_\_\_\_. *A desescolarização da escola: impactos da reforma da educação profissional (período 1995-2002)*. Curitiba: Torre de Papel, 2003.
- LÖWY, M. *Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista*. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- LUDKE, M. e ANDRE, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E. P. U. 1987.
- MACHADO, L. R. de S. *Educação e divisão social do Trabalho: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro*. 2. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989a
- \_\_\_\_\_. *Politécnica, escola unitária e trabalho*. São Paulo: Cortez, 1989b.
- \_\_\_\_\_. *et alii. Trabalho e Educação*. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.
- \_\_\_\_\_. O “modelo de competência” e a regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio. In: *Trabalho e Educação*. Belo Horizonte, nº 4, ago/dez. 1998.
- MALAGUTI, M. *et alii. Neoliberalismo: a tragédia do nosso tempo*. 3. ed. São Paulo, Cortez, 2002.
- MANACORDA, M. *O princípio educativo em Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- \_\_\_\_\_. *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.
- MANFREDI, S. M. Trabalho, qualificação e competência profissional: das dimensões conceituais e políticas. In: *Educação & Sociedade*. Campinas, SP: v. 19, n. 64, p.13-49, set. 1998;
- \_\_\_\_\_. *Educação Profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARCUSE, H. *A ideologia da sociedade industrial*. Tradução de Giasone Rebuá. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.
- MARTINS, M. F. *Ensino técnico e globalização: cidadania ou submissão?* Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2000.

MARX, K. & ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. 4. ed. Portugal: Editorial Presença, 1980.

\_\_\_\_\_. *O manifesto Comunista*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. *O capital - crítica da economia política*. Livro I, 20. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MICHELS, I.L. *Crítica ao modelo catarinense de desenvolvimento: do planejamento econômico- 1956 aos precatórios – 1997*. Campo Grande: UFMS, 1998.

MOREIRA, E. F. P. & RAGO, L. M. *O que é taylorismo*. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988. (Coleção Primeiros Passos)

NEVES, L.M.W. Por que dois planos de educação? In: NEVES, L.M.W. *Educação e política no limiar do século XXI*. São Paulo: Autores Associados, 2000a.

\_\_\_\_\_. Ensino médio, ensino técnico e educação profissional: delimitando campos. In: NEVES, L.M.W. *Educação e política no limiar do século XXI*. São Paulo: Autores Associados, 2000b.

NEVES, M. A. *Centro Politécnico de Jaraguá do Sul e a educação profissional: quando a delimitação entre o público e o privado desaparece*. Dissertação (Mestrado em Educação) UFSC. Florianópolis, 2001.

NOSELLA, P. *A Escola de Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

OLIVEIRA, D. A. *A Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza*. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. Empregabilidade e competência: conceitos novos sustentando velhos interesses. In: *Trabalho & Educação*. Belo Horizonte, n. 5, jan./jun. 1999.

PAIVA, V. Inovação tecnológica e qualificação. In: *Educação & Sociedade*. São Paulo: Cortez, n. 50, abril, 1995.

PAIVA, V.; WARDE, M. J. Novo paradigma de desenvolvimento e centralidade do ensino básico. In: *Educação e Sociedade*. n. 44, abril. 1993.

RAMOS, M. N. A educação profissional pela Pedagogia das Competências para além da superfície dos documentos oficiais. In: *Educação & Sociedade*. Campinas: CEDES, n. 80, v. 23, p. 405-27, Número especial, 2002a.

\_\_\_\_\_. *A Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2002b.

ROPÉ, F. e TANGUY, L. *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas: Papirus, 1997.

SANTOS FILHO, J. C. & GAMBOA, S. S. *Pesquisa educacional : quantidade – qualidade*. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, L. P. & PARAISO, M. A. *Currículo. Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, v. 2, n. 7, p. 82-84, jan/fev. 1996.

SAVIANI, D. *A nova lei de educação (LDB): trajetória, limites e perspectivas*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1997.

\_\_\_\_\_. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, C.J. *et alii* (Orgs). *Tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

SCHROEDER, N. *O trabalho educativo escolar no mundo das transformações das tecnologias da informação e da comunicação*. Dissertação (Mestrado em Educação). UFSC. Florianópolis, 2001.

SCHÖRNER, A. *O arco-íris encoberto – Jaraguá do Sul, o trabalho e a história: operários, colonos-operários e faccionistas*. Joinville, SC: Oficina Comunicações, 2000.

SHIROMA, E. O. *et alii*. *Política Educacional*. 2. ed. Rio de Janeiro: PD&A Editora, 2002.

SOUZA, P. R. de. *A Reforma do ensino técnico*. 1997. Mimeografado.

STARK, R. E. Reflexões sobre a educação profissional a partir da nova LDB. In: *Trabalho & Educação*. Belo Horizonte, n. 5, jan./jun. 1999.

TAVARES, M. da C. Os mitos sobre o desemprego. In: *Folha de São Paulo*. Edição 24.420 Domingo, 11/02/1996. Disponível no site: <http://fws.uol.com.br/folio.cgi/fsp1996.nfo/query=!22os+mitos+sobre+o+desemprego!2> acesso em 07/11/2004.

THIOLLENT. M. *Crítica metodológica, investigação social e a enquete operária*. 2ªed. São Paulo: Polis, 1984.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

TUMOLO, P. S. *Da contestação à conformação: a formação sindical da CUT e a reestruturação capitalista*. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 2002.

WARDE, M. *Educação e estrutura social: a profissionalização em questão*. São Paulo: Cortez, 1977.

## APÊNDICES

## APÊNDICE 01 - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES:

### I. IDENTIFICAÇÃO

Entrevista nº: \_\_\_\_

1. Nome: \_\_\_\_\_
2. Data de nascimento: \_\_\_\_\_ sexo: ( ) F ( ) M
3. Residência atual: \_\_\_\_\_
4. Fone: \_\_\_\_\_

### II. ESCOLARIDADE

5. Técnico: \_\_\_\_\_ conclusão: \_\_\_\_\_
6. Graduação: \_\_\_\_\_ conclusão: \_\_\_\_\_
7. Pós-graduação: \_\_\_\_\_ conclusão: \_\_\_\_\_
8. Mestrado: \_\_\_\_\_ conclusão: \_\_\_\_\_
9. Doutorado: \_\_\_\_\_ conclusão: \_\_\_\_\_

### III. TRABALHO/ EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

10. Qual é a sua situação atual de trabalho?
11. Você tem mais de um emprego ou trabalho? Explique.
12. É professor há quanto tempo? \_\_\_\_\_ Sempre na área técnica? \_\_\_\_\_  
E como professor no CEFET/SC? \_\_\_\_\_
13. Trabalha atualmente com que turmas/fases/módulos de qual(is) curso(s)?
14. Como você analisa a situação do Técnico, perante o mercado de trabalho?  
Qual o “status” que ele possui?
15. Você considera que o técnico tem uma posição diferenciada das outras categorias?
16. Como deve ser o técnico T/E hoje? O que se espera do técnico como trabalhador?
17. Esse é o papel que o técnico deve desempenhar na empresa ou na sua área em geral?
18. Você tem conhecimento das mudanças que a nova LDB 9394/96 trouxe para  
os cursos técnicos=? E o Decreto 2208/97? O que você pensa a respeito?

- 19.Você conhece todo o Projeto que estrutura o curso técnico atual?
- 20.Você participou da implantação da Reforma de Educação Profissional (REP) na Unidade de Jaraguá do Sul? De que forma?
- 21.Caso positivo: Como você vê esse período de adequação à nova legislação?
- 22.Conte como se deu o processo de implantação dos novos cursos?
- 23.Na sua opinião, o que mais marcou esse período?
- 24.Em que os novos cursos se diferenciam do técnico anterior?
- 25.Quais foram ou são as dificuldades encontradas para concretizar o projeto do curso técnico previsto pós-97?
- 26.O que caracterizava o curso técnico integrado ( o antigo curso técnico, antes de 97)? Ele tinha aspectos positivos? Quais?
- 27.O que caracteriza o curso técnico modularizado?
- 28.Que diferenças você vê entre o Técnico Integrado e o Técnico Modularizado?
- 29.Você resgataria algo do curso técnico anterior a REP/ 97 ?
30. Em relação aos conhecimentos necessários ao técnico, estes estão sendo totalmente privilegiados no curso atual? (se sim ou não, porque?)
- 31.Que habilidades básicas você julga fundamentais para o exercício de técnico em T/E?
- 32.A escola deve deixar o aluno pronto para o mercado? A escola consegue deixar o técnico pronto para o mercado?
33. O técnico pode-se considerar preparado para entrar no mercado de trabalho ao concluir o curso técnico no CEFET/SC Unidade de Jaraguá do Sul?
34. O curso trabalha questões relativas ao empreendedorismo. Esse técnico tem condições de se lançar em um negócio seu? Sim ou não? Por que?
- 35.Como você vê o estágio na formação do técnico? (importante, complementar, fundamental, por que?)
- 36.Está adequado o período e a forma que é realizado o estágio?
- 37.Como você vê a relação teoria e prática no curso técnico dentro da Unidade de Jaraguá do Sul do CEFET/SC?
- 38.As condições são adequadas para a integração teoria/prática? (se sim/não porque)
39. Que competências você julga serem fundamentais para o técnico (têxtil ou em Eletromecânica)?
40. Antes falávamos em objetivos a serem alcançados, agora em competências. Como você vê essa mudança?
41. O que mudou em relação às suas aulas?
42. Você recebeu orientação/ capacitação para trabalhar o currículo por competências? Quais?
43. Como você professor planeja suas aulas?
44. Há planejamento interdisciplinar? Como ele ocorre?

45. Em suas aulas há espaço para abordar outros temas relacionados ao profissional técnico e que vão além das competências técnicas do seu eixo temático? Exemplifique.
46. Depois de já terem sido formadas algumas turmas, foram feitos ajustes no Projeto inicial do curso técnico T/E pós-médio? Quais ? Como isso ocorreu? Como você participou?
47. Em julho de 2004, o decreto 5154, revogou o decreto 2008, alterando as possibilidades de ed profissional técnica. Como o Sr. vê essa alteração? Isso pode implicar em mudanças ou novas perspectivas para a escola?
48. Gostaria de falar algo mais sobre a REP ou o Curso técnico?
49. Você já participou de entrevistas sobre a relação trabalho/formação técnica? Como você vê a nossa conversa?
50. Gostaria de falar mais alguma coisa?

## **APÊNDICE 02 - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM TÉCNICOS EGRESSOS DE 2002**

### **I. IDENTIFICAÇÃO**

1. Nome: \_\_\_\_\_
2. Data de nascimento: \_\_\_\_\_ Sexo: ( ) F ( ) M
3. Natural de: \_\_\_\_\_ (cidade/ estado)
4. Residência atual: em Jaraguá do Sul ( ) ou cidade vizinha ( )
5. Endereço: \_\_\_\_\_  
Fone: \_\_\_\_\_

### **II. ESCOLARIDADE**

6. Grau de escolaridade do  
pai: \_\_\_\_\_ mãe: \_\_\_\_\_
7. Ocupação profissional do  
pai: \_\_\_\_\_ mãe: \_\_\_\_\_



8. Trajetória escolar do entrevistado:
- 8.1 Ano de conclusão da 8 série: \_\_\_\_\_ em escola ( ) pública ou ( ) privada.
  - 8.2 O ensino era ( ) regular ou ( ) supletivo.
  - 8.2 Ano de conclusão do EM: \_\_\_\_\_ em escola ( ) pública ou ( ) privada.
  - 8.3 Tipo de ensino ( ) regular ou ( ) supletivo. ( ) integrado ao profissional
  - 8.4 Curso Técnico: ( ) Têxtil ( ) eletromecânica
  - 8.5 Tipo de curso: ( ) integrado ( ) modularizado (pós-médio)
  - 8.6 Período cursado: ( ) vespertino ( ) noturno
  - 8.7 Ano de ingresso: \_\_\_\_\_ conclusão: \_\_\_\_\_
  - 8.8 Fez outro curso técnico ( ) não ( ) sim
  - 8.9 Qual: \_\_\_\_\_ área: \_\_\_\_\_
  - 8.10 Por que?
  - 8.11 Pensa em prosseguir os estudos e fazer uma faculdade? ( ) sim ( ) não  
Em que área? Por que?

### III. SOBRE O ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO:

- 9. Início do estágio: \_\_\_\_\_ conclusão: \_\_\_\_\_
- 10. O estágio é (ou foi) remunerado? ( ) sim ( ) não
  - 10.1 Qual era o valor salarial? \_\_\_\_\_
  - 10.2 Havia auxílio? ( ) sim ( ) não Quais?
- 11. Como se dá a relação aprendiz- trabalhador (o estagiário que aprende e trabalha)?
- 12. Na condição de estagiário, aprendiz/trabalhador, essa situação era justa? Por que?
- 13. As atividades estagiárias eram pertinentes ao currículo do técnico? ( ) sim ( ) não  
Exemplifique
- 14. No que o estágio lhe ajudou/ preparou para a formação de técnico?
- 15. A conclusão do curso técnico e a conclusão do estágio (diplomação) trouxe melhoria salarial? ( ) sim ( ) não  
Esclareça:
- 16. Houve orientação por parte da empresa para desenvolver as atividades do estágio? ( ) sim ( ) não  
Que conteúdos tiveram essas orientações?
- 17. Essas orientações foram úteis e usadas nas atividades como estagiário?  
( ) sim ( ) não
- 18. Houve acompanhamento durante as atividades de estágio? ( ) sim ( ) não
  - 18.1 Por quem?
  - 18.2 Como acontecia?
- 19. Você gostaria de comentar algo mais sobre o estágio?

### IV. O TRABALHO:

- 20. Você já trabalhava durante o período em que cursava o técnico? ( ) sim ( ) não
  - 20.1 Trabalhava na mesma área do curso técnico? ( ) sim ( ) não
  - 20.2 Se não, quais as atividades que realizava?
- 21. Atualmente está: ( ) trabalhando ( ) estudando ( ) ambos  
( ) procurando emprego
- 22. Você tem mais de um emprego ou trabalho? ( ) sim ( ) não  
Explique melhor:
- 23. Trabalha em Jaraguá do Sul? ( ) sim ( ) outra cidade:
- 24. Qual é a sua situação atual de trabalho?

- ( ) empregado assalariado
  - ( ) proprietário/ empregador
  - ( ) trabalhador por conta própria/autônomo
  - ( ) trabalhador não remunerado
  - ( ) desempregado
  - ( ) outro \_\_\_\_\_
25. Você trocou de emprego após a formatura? Explique: quantas vezes e quanto tempo ficou empregado/desempregado. (trajetória de empregabilidade)
26. Como você considera que está o ingresso e permanência do técnico no mercado de trabalho?
27. Como você analisa a situação do Técnico perante o mercado de trabalho? Qual o “status” que possui?
28. O técnico, às vezes, não serve como “servente” dos engenheiros?
29. O técnico tem uma posição diferenciada das outras categorias?
- (Se caracterizado como autônomo/não assalariado ir para questão 55; se desempregado ir para questão 61; se assalariado prosseguir na questão 30)**
30. Qual é o local do trabalho? ( ) indústria ( ) comércio ( ) outro: \_\_\_\_\_  
( ) Empresa pública ( ) privada ( ) É serviço terceirizado
31. Quantos trabalhadores têm essa empresa/indústria?
32. Qual a sua remuneração mensal? (em salários mínimo)
33. Como se denomina o seu cargo ou ocupação?
34. Quais são as suas tarefas e responsabilidades?
35. Como técnico você faz trabalhos diferenciados, quais? São pertinentes ao técnico?
36. Você participa de reuniões na empresa? ( ) sim ( ) não
37. São para planejamento ou por qual motivo?
38. Sua opinião é ouvida? ( ) sim ( ) não  
Essas sugestões já foram aplicadas/ aproveitadas? ( ) sim ( ) não Exemplifique:
39. Você trabalha em equipe? Seu trabalho depende de outro e o seu para outro? Como?
40. Há diálogo entre os trabalhadores do seu grupo? Como ele ocorre? Falam de que?
41. O grupo no seu setor se organiza para levar adiante seus anseios, dificuldades ou atividades produtivas? Como isso ocorre? São encontros regulares ou esporádicos?
42. Desses grupos de discussão quem mais participa? Aplica-se o consenso? Como isso acontece?
43. A empresa exigiu determinadas condições para a sua contratação?  
( ) sim ( ) não
44. Se sim: Quais as exigências feitas pela empresa para a sua contratação?  
(sexo F ou M, estar solteiro ou casado, ter experiência profissional anterior, estar estudando –o que?, ter diploma/certificado conclusão de técnico, ser registrado no CREA, ser aprovado em entrevista/ teste de seleção, ...)
45. O que mais contribuiu para conseguir o emprego atual? (diploma do curso técnico, ter estudado no CEFETSC – JS, ter feito estágio na empresa, indicação de conhecidos ou parentes, ter experiência profissional anterior, ter passado em concurso, ter atributos pessoais exigidos pela empresa, morar perto do trabalho, outros)
46. A empresa solicitou o diploma de técnico? ( ) sim ( ) não

47. Quando você começou neste emprego foi-lhe dada alguma orientação? Quais? (cursos e/ ou treinamento: na empresa, em outra instituição, dos colegas, ou não recebeu nenhuma orientação)
48. A empresa onde você trabalha tem lhe proporcionado cursos e treinamentos? ( ) sim ( ) não
49. Estes ocorrem durante o serviço ( ) ou extra-horário ( ) ?
50. Se sim: Que tipo de curso ou treinamento? (cite os últimos cinco)
- | Nome do curso ou treinamento | assunto ou objetivo | nº de horas |
|------------------------------|---------------------|-------------|
| _____                        | _____               | _____       |
51. Você recebe benefícios especiais da empresa? Quais?
52. Em contrapartida, existe alguma exigência da empresa para com o trabalhador?
53. Seria fácil conseguir hoje outro emprego? . ( )sim ( ) não Por que?
54. Se você sair do emprego, seria fácil para a empresa arrumar outra pessoa para ocupar o seu lugar? ( )sim ( ) não Porque?

**(pular para a questão 65)**

#### **V. CASO FOR TRABALHADOR AUTÔNOMO:**

55. Você contribui com a Previdência Social: ( ) sim ( ) não
56. Você contribui com alguma organização ligada a sua área profissional? Qual?
57. É trabalhador autônomo: ( ) por opção  
 ( ) por que ganha mais como autônomo  
 ( ) é dono do seu horário  
 ( ) não conseguiu outro emprego  
 ( ) outro motivo: \_\_\_\_\_
58. Que atividades você desenvolve?
59. Quais as vantagens que você encontra ao trabalhar por conta própria?
60. Quais as desvantagens que você encontra ao trabalhar por conta própria?

#### **Caso o técnico esteja desempregado (não assalariado)**

61. Você está trabalhando atualmente? ( ) sim ( ) não
62. Se não: desde quando? \_\_\_\_\_  
 Se sim: de que forma? \_\_\_\_\_
63. Como você se sente nesta situação de desempregado?
64. A que/ quem você credencia essa situação de desemprego?

**(para todos:)**

65. Atuou em outras áreas depois de ter se formado? ( ) sim ( ) não  
Se sim, quais? \_\_\_\_\_
66. Você tem interesse em atuar em outra área diferente da formada? Qual? Por que?
67. No que o curso técnico lhe ajudou?
68. Hoje você faria a mesma opção de curso? Por que?
69. Se negativa, qual seria a sua opção?
70. Você fez algum outro curso depois de formado técnico? Em que área?
71. Você pretende continuar seus estudos, fazer faculdade? Em que área? Por que?
72. Quais as suas expectativas profissionais hoje?
73. Você considera que há necessidade de cursos complementares e/ou de requalificação para atuar na área? (meramente técnica, de atitudes, postura, comunicabilidade, dicção, relacionamento, inglês, computação, outros)
74. Você tem conhecimento das mudanças que a nova LDB 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) trouxe para os cursos técnicos? ( ) sim ( ) não  
E o Decreto 2208/97? ( ) sim ( ) não  
O que você pensa a respeito disso?

**VI. O CURSO TÉCNICO**

75. Quais os conhecimentos que você não adquiriu no Curso Técnico (T/E) e que fazem falta no trabalho atual ou que possam vir a ser necessários em outros trabalhos nesta área profissional?
76. Existe algum conhecimento que você adquiriu no Curso Técnico (T/E) e que é desnecessário, ou seja, que não serve nem poderá servir para nada? Qual ou quais?
77. Os conhecimentos e/ou habilidades para o desempenho das funções técnicas na área (têxtil ou Eletromecânica) são:  
( ) insuficientes ( ) razoáveis ( ) muito bons ( ) excelentes
78. A que se deve esse desempenho?  
( ) à eficiência/deficiência da formação recebida no curso técnico;  
( ) ao interesse/desinteresse mantido pelo curso durante o período frequentado;  
( ) à eficiência/deficiência da formação básica;  
( ) aos conhecimentos adquiridos/ não adquiridos durante o estágio ou fora do curso.  
( ) outro: \_\_\_\_\_
79. Caso a formação recebida no Curso Técnico (T/E) tenha sido inadequada e/ou insuficiente, diga qual ou quais os motivos.
80. Enquanto aluno o que foi mais significativo no curso técnico (T/E).?
81. Quando você iniciou o Curso foi lhe exposto o currículo, a metodologia, enfim, o projeto que constituía o Curso Técnico? ( ) sim ( ) não  
Se sim, qual foi a sua impressão diante do exposto no início do curso?
82. Quais eram as expectativas? Elas foram atendidas?
83. Quanto à proposta metodológica do Curso Técnico, como foram as aulas? (Lado teórico e a instrumentalização)
84. Como você vê a integração teoria/ prática no curso?
85. Você diria que a formação escolar profissional no curso Técnico T/E permite o desenvolvimento de técnicos competentes? Por que?
86. Que competências são fundamentais para o exercício da sua profissão?

87. O que é um técnico competente?
88. Que habilidades você julga fundamentais para o exercício de sua profissão?
89. Independente de considerar a formação recebida no Curso satisfatória ou não, o que poderia ser feito para melhorar a qualidade desta formação.

## **VII. CONSCIÊNCIA DE CLASSE**

90. Você participa nas decisões sobre direitos e deveres do trabalhador?  
( ) sim ( ) não  
Se sim: Como? \_\_\_\_\_  
Se não: Por que? \_\_\_\_\_
91. Você é registrado ao CREA da sua área? ( ) sim ( ) não  
Se não, por que? (Por Desinteresse, desconhecimento, não é importante...)
92. Como você considera o sindicato dos trabalhadores?  
( ) importante ( ) desnecessário ( ) prejudicial  
Por qual motivo?
93. É sindicalizado? ( ) sim ( ) não
94. Participa de reuniões do sindicato?  
( ) sempre que ocorrem ( ) as vezes ( ) não
95. Qual o papel que o Técnico (têxtil/eletromecânica) deve desempenhar dentro das empresas ou na área (têxtil/eletromecânica) em geral?
96. Como você vê a relação educação / mercado de trabalho hoje?
97. Como você vê o homem e o homem trabalhador?
98. O que você como trabalhador almeja para o futuro? Aspirações?
99. Você já participou de entrevistas sobre o trabalho/ formação técnica? Como vê a nossa conversa?
100. Gostaria de falar mais alguma coisa?

## APÊNDICE 03 – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM SUPERVISORES DE ESTÁGIO

### I. IDENTIFICAÇÃO

1. Entrevista número: \_\_\_\_\_ nome: \_\_\_\_\_
2. Data de nascimento: \_\_\_\_\_ Sexo: ( ) F ( ) M
3. Natural de: \_\_\_\_\_ (cidade/ estado)
4. Residência atual: em Jaraguá do Sul ( ) ou cidade vizinha ( )  
qual: \_\_\_\_\_ fone: \_\_\_\_\_

### II. ESCOLARIDADE

5. Técnico: \_\_\_\_\_ conclusão: \_\_\_\_\_
6. Graduação: \_\_\_\_\_ conclusão: \_\_\_\_\_
7. Pós-graduação: \_\_\_\_\_  
conclusão: \_\_\_\_\_
8. Mestrado: \_\_\_\_\_ conclusão: \_\_\_\_\_
9. Doutorado: \_\_\_\_\_ conclusão: \_\_\_\_\_
10. Está prosseguindo os estudos? Faz o que, onde? Porque?

### III. TRABALHO/EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

11. Qual é a sua situação atual de trabalho?
12. Como se denomina o seu cargo ou ocupação?
13. Quais são as suas responsabilidades? Você faz trabalhos diferenciados?
14. Qual a importância do estágio na formação técnica?
15. Em relação ao estagiário técnico como são determinadas as suas atividades?
16. O estagiário recebe orientações? Antes de iniciar o estágio e acompanhamento durante o estágio? Como isso ocorre?
17. Qual fator que mais contribuiu para o técnico conseguir o emprego atual? (diploma do curso técnico, ter estudado no CEFETSC – JS, ter feito estágio na empresa, indicação, ter experiência profissional anterior, ter passado em concurso, ter atributos pessoais exigidos pela empresa, outros ...)
18. Qual atributo você considera mais solicitado ao técnico, pela empresa?
19. Os conhecimentos/ habilidades para o desempenho de funções técnicas na área T/E trabalhados pelo CEFET/SC Unidade de JS, são suficientes para inserção no trabalho?  
( ) insuficientes ( ) razoáveis ( ) bons ( ) muito bons
20. A que mais se deve esse desempenho? (à eficiência/deficiência da formação recebida no Curso técnico; ao interesse/desinteresse demonstrados; à eficiência/deficiência da formação básica; aos

conhecimentos adquiridos/ não adquiridos durante o estágio ou fora do Curso).

21. O que mais se destaca positivamente nos estagiários técnicos?

Também dos provenientes do CEFET de Jaraguá do Sul? ( ) sim ( ) não

Caso afirmativo, por que?

22. Que aspectos são deficientes?

Também dos provenientes do CEFET de Jaraguá do Sul? ( ) sim ( ) não

Caso afirmativo, por que?

23. Que papel o Técnico (têxtil/eletromecânica) deve desempenhar dentro das empresas ou na área (têxtil/eletromecânica) em geral, para ser um técnico competente?

24. Que competências são fundamentais para o exercício de técnico?

25. Que habilidades básicas são fundamentais para o exercício de técnico?

26. Como o senhor vê a integração teoria/ prática que ocorre na escola? (a escola fica mais com a teoria e a empresa com a prática?) (a Escola deveria se preocupar mais com a teoria do que a prática, pois esta ele terá na empresa?)

27. O estágio pode ser feito a partir do 2º sem do curso, mas geralmente é feito após o curso. Seria este o momento mais correto para fazer o estágio ou, talvez, outra alternativa seria mais adequada?

28. O Senhor conhece o Projeto que constitui o Curso Técnico T/E? ( ) sim ( ) não

Caso positivo, comente-o.

29. O Senhor tem conhecimento das mudanças que a nova LDB 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) trouxe para os cursos técnicos? ( ) sim ( ) não

E o Decreto 2208/97? ( ) sim ( ) não

Antes se fazia o técnico integrado ao ensino médio, o Decreto nº 2208/97 separou-os e, agora, este decreto foi revogado, voltando a poder se oferecer esta modalidade de curso integrada. O que você pensa a respeito disso?

30. Como o Senhor vê a relação educação profissional/ mercado de trabalho?

31. O técnico tem um espaço definido neste mercado de trabalho?

32. Por parte da empresa existe apoio, incentivo, para fazer o técnico? Porque?

33. Existe cobrança para que se termine o curso técnico? (pois, é alto o índice daqueles que fazem as disciplinas e não concluem o estágio)

34. Depois de diplomado existe diferença salarial para o técnico?

35. O senhor já participou de entrevistas sobre o trabalho/ formação técnica?

Como vê a nossa conversa?

36. Gostaria de falar mais alguma coisa?

